

# **Trabajo Fin de Grado**

La formación de lectores literarios competentes.  
Análisis de respuestas lectoras de un grupo de  
Primero de Educación Infantil.

Autor/es

**Laura Paco Asín**

Director/es

**Rosa Tabernero Sala**

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2015

## Índice

1.Introducción.....	4
2. Presupuestos/ preguntas/ objetivos.....	6
3. Marco teórico.....	7
3.1. Educación literaria.....	7
3.2. El mediador y el ambiente de la lectura.....	11
3.3. Álbum ilustrado.....	15
4. Diseño y metodología.....	18
4.1. Desarrollo de las sesiones de lectura .....	21
4.2. Criterios de selección del corpus.....	22
4.3. Metodología de las sesiones de lectura.....	27
5. Análisis de resultados.....	30
6. Conclusiones.....	51
7. Nuevas vías de investigación.....	52
8. Referencias bibliográficas.....	53
ANEXOS.....	56

### **Título del TFG**

- Elaborado por Laura Paco Asín.
- Dirigido por Rosa Tabernero Sala.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2015.

### **Resumen**

Hoy en día se habla de la importancia e influencia de la literatura en el desarrollo académico, cultural y personal de los ciudadanos. Así la formación de lectores literarios competentes es una de las prioridades de la educación. En esta línea, este trabajo de fin de grado se centra en la necesidad de profundizar en la forma de aproximar el discurso literario a las aulas de educación infantil, en la creencia de que el modo en que el mediador incorpora la lectura en el aula resulta fundamental en la formación del lector. Con este fin, se propone el estudio del enfoque *Dime* de A. Chambers, a través de lo que él denomina conversaciones literarias. El análisis de las respuestas lectoras de un grupo de Primero de Educación Infantil, partiendo del álbum como propuesta, confirma la adecuación del citado enfoque a la formación de lectores literarios desde los primeros años.

### **Palabras clave**

Literatura, lectores literarios competentes, enfoque *Dime*, conversaciones literarias, respuestas lectoras, álbum ilustrado.

## 1. INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de la literatura infantil y juvenil como parte de la literatura ha sido tardío por parte del público, por lo que es considerado como un modo literario reciente. Así señala Tabernero (2005, p. 31):

La necesidad de reflexionar sobre los libros para niños y jóvenes, aunque estos existieran como fenómeno cultural desde finales del siglo XVIII, surge en el período de entreguerras del siglo XX coincidiendo con el desarrollo editorial y con la creciente preocupación por la lectura infantil, dados los avances realizados por aquel entonces en el campo educativo.

Tratar la historia de la literatura infantil resulta una tarea muy difícil, ya que hay que tener en cuenta que toda obra está vinculada al contexto en el que nace. Por tanto, “la literatura infantil y juvenil depende de un receptor muy cambiante y ello condiciona el estudio del pasado, ya que se precisa dedicar mucha atención a las condiciones de lectura en las que se ha ido produciendo la recepción” (Colomer, 1998, p. 32 - 33). Aparece un segundo problema a la hora de determinar el corpus de la literatura infantil al considerar libros infantiles y juveniles solo aquellos que nacieron con la intención de dirigirse a ese público concreto, o bien aceptar libros que no se destinaban inicialmente a este público, pero que han terminado por publicarse en las colecciones caracterizadas como infantiles y juveniles (Colomer, 1998, p. 33).

Todo ello ha llevado a que “los estudios que han intentado definir las características literarias de la producción textual destinada a los niños han sido escasos y, en su mayor parte, se han visto desprovistos de un marco teórico de referencia aplicable al discurso literario infantil” (Tabernero, 2005, p. 39).

Actualmente, la literatura infantil ocupa un porcentaje muy elevado de la producción total de obras literarias en España, por lo que hay que transmitir a los niños que a través de la lectura pueden disfrutar y vivir nuevas experiencias, para que así no la vean como algo que está vinculado única y exclusivamente al aprendizaje. Para conseguirlo es muy importante implantar la nueva perspectiva de educación literaria, “con la intención de alejarse de la metodología puramente historicista, de las listas de autores y obras, para acercarse al trabajo de la competencia literaria, en una enseñanza basada en el discente”

(Tabernero, 2005, p. 49). Además, esta educación literaria “supone un regreso a los textos dentro de un enfoque comunicativo que contempla la presencia de los mediadores como uno de los puntos esenciales” (Tabernero, 2005, p. 49).

Esta nueva concepción de la educación literaria fue transmitida por el docente de la materia *Literatura Infantil y Educación Literaria* en 2º Magisterio Infantil, y fue la que me abrió una perspectiva completamente distinta de la que yo tenía concebida. Fue a partir de ahí cuando me interesé por la importancia de la literatura infantil, así como por la introducción temprana de los niños y niñas de Educación Infantil a la literatura.

Durante las prácticas III, en el Colegio Santa Rosa de Huesca, descubrí una nueva forma de trabajar la lectura con los niños totalmente distinta a la que había observado durante las prácticas anteriores. Se basaban en el enfoque que A. Chambers propone en su libro *Dime*, y de esta manera facilitaban la formación de lectores competentes. Fue a partir de ese momento cuando comencé a plantearme si podía implantar dicho enfoque en la Educación Infantil para formar lectores competentes desde el inicio de la educación. Y es ahí donde nace el punto principal de mi trabajo de investigación.

Las prácticas que realicé fueron en la etapa de Educación Infantil, pero algunos días a la semana me consignaron hacer apoyos en Educación Primaria. De esta manera, tuve la oportunidad de poder conocer con más exactitud el programa de literatura que desarrollaban con los alumnos y alumnas. No pude experimentar directamente el desarrollo de ninguna de las sesiones, pero la maestra me proporcionó algunas transcripciones de las sesiones que ya había desarrollado con los alumnos anteriormente para que pudiera observar las conversaciones que se producían entre ellos. En aquellas conversaciones literarias los alumnos y alumnas exponían al resto de compañeros todo aquello que les había sugerido la trama del libro, tanto lo que les había gustado o no como aquello que no habían entendido o les había desconcertado. Estas conversaciones literarias se daban entre los iguales, pero en algunas ocasiones la maestra, cuando consideraba necesario, también intervenía en ellas. Gracias a estas conversaciones que surgían tras la lectura de los libros, los alumnos obtenían grandes aprendizajes mediante las deducciones e interpretaciones que hacían cada uno de ellos del texto y de las imágenes.

A partir de ahí me interesé por la metodología que utilizaban con los niños y niñas para trabajar la lectura de libros, y fue en ese momento cuando conocí el enfoque de A. Chambers. Fue tal la curiosidad que sentí por ello, que decidí comprobar si realmente podía conseguir en Educación Infantil resultados similares a los que había contemplado en Educación Primaria a través del enfoque *Dime* de A. Chambers.

Para desarrollar este trabajo de investigación primero se han planteado unos presupuestos como punto de partida que, además, forman la base de este trabajo. Estos mismos presupuestos han generado unas preguntas que tras finalizar la investigación se podrán responder, y estas mismas preguntas han llevado a unos objetivos que son la meta de nuestro trabajo. También, en el marco teórico se tratan los tres puntos principales que sustentan la investigación, que son: la educación literaria, el mediador y el ambiente de la lectura, y el álbum ilustrado. El siguiente apartado está dedicado al diseño y metodología de las sesiones de lectura, donde se presenta el desarrollo global de las sesiones, los criterios de selección del corpus y la metodología que se ha utilizado a lo largo de todo el proceso. A este apartado le sigue el análisis de resultados, que en él se analizan las respuestas lectoras de los alumnos que más interesantes han resultado de cada una de las sesiones. Finalmente, se cierra este trabajo con las conclusiones en relación a los objetivos que se han planteado y las vías de investigación que se abren a partir de él.

## **2. PRESUPUESTOS / PREGUNTAS/ OBJETIVOS**

Se trata de averiguar si el enfoque *Dime* que A. Chambers propone funciona para fomentar el desarrollo de lectores competentes en Educación Infantil utilizando el género apropiado para estas edades, el álbum ilustrado. Se destaca el papel influyente del mediador y del ambiente de la lectura en todo este proceso. Todo ello se recoge en los siguientes presupuestos:

1. Pensamos que posiblemente el enfoque *Dime* que A. Chambers plantea es el más idóneo para formar lectores infantiles competentes mediante un ambiente de lectura adecuado.

2. Creemos que el álbum ilustrado es un género adecuado para formar lectores infantiles.

Estos presupuestos generan unas preguntas:

1. ¿El enfoque de A. Chambers es adecuado para conseguir lectores desde la infancia proporcionando un ambiente de lectura idóneo?
2. ¿El álbum ilustrado es un género adecuado para promocionar hábitos lectores en la infancia?

De la misma manera estas preguntas han generado unos objetivos:

1. Analizar la adecuación del enfoque *Dime* de A. Chambers a la creación de lectores literarios competentes en Educación Infantil.
2. Analizar la eficacia del álbum ilustrado en la formación de lectores literarios competentes desde edades tempranas.

### **3. MARCO TEÓRICO**

Teniendo en cuenta los presupuestos, preguntas y objetivos, que anteriormente se han planteando, se van a desarrollar los tres ejes teóricos principales que vertebran la investigación: la formación de un lector competente desde la nueva perspectiva de la educación literaria; la importancia del mediador y del ambiente de la lectura; el álbum ilustrado como género literario.

#### **3.1 Educación literaria**

Para crear lectores infantiles competentes los niños tienen que adquirir y desarrollar la competencia literaria. Mendoza (2004, p. 139) define la competencia literaria como “un conjunto de conocimientos que se activan ante los estímulos textuales, de modo que intervienen en la actividad cognitiva de identificar componentes y de reconocer valores

y funciones en el discurso literario”. De ahí la importancia de que los alumnos adquieran dicha competencia, porque como bien defiende Mendoza (2004, p. 77), el lector no disfrutará lo mismo de una obra literaria si posee una competencia literaria limitada que con una competencia más extensa y rica en experiencias lectoras. Aunque de la misma forma Mendoza (2004, p. 77) también matiza que los conocimientos teóricos no son la finalidad que busca la formación literaria, a pesar de que a través de ellos saboreemos y valoremos más la literatura.

En este caso es importante establecer la diferencia que existe entre comprensión e interpretación, Tabernero (2005, p. 49) también hace hincapié en ello, “comprender es sólo asumir lo que el texto indica literalmente. Interpretar implica interiorizar lo comprendido y reformularlo personalmente”. También, encontramos otro elemento, el intertexto lector, que está muy relacionado con ambos conceptos. Mendoza (2001, p. 102) expone que el intertexto lector es un “dispositivo activo de los saberes, estrategias y recursos lingüísticos y pragmático-culturales que se actualizan en cada recepción literaria, con el fin de construir nuevos conocimientos significativos que pasan a integrarse en la competencia literaria”.

De este modo, Cerrillo (2010, p. 22) explica que la enseñanza/ aprendizaje de la literatura debe establecer unos objetivos que plasmen el logro de esa competencia; de una enseñanza de la literatura que solamente transmitía el conocimiento de movimientos, autores y obras, se debe pasar a una enseñanza que posibilite la experiencia personal de la lectura alcanzado así un conocimiento cultural diverso y amplio, y la capacidad para analizar y descifrar la realidad exterior.

En favor a la idea de Cerrillo, se encuentra Mendoza (2004, p. 77), quien defiende que “el tratamiento didáctico de la literatura procura que la aproximación para aprender a valorar, a apreciar y a interpretar las creaciones de signo estético-literario se haga a través de la propia actividad y de la experiencia personal”.

En definitiva, la educación literaria consiste en tres puntos principales que menciona Mendoza (2004, p. 64): ofrecer a los alumnos los conocimientos necesarios para el desarrollo de su competencia literaria; fomentar la participación activa de los mismos en el proceso de recepción de la obra y educarles en el reconocimiento de las



particularidades del discurso literario; desarrollar la implicación interactiva de los alumnos con la obra literaria.

El objetivo principal de la literatura no es que sus obras literarias se conviertan en objetos de análisis en las aulas, sino más bien que se potencien los procesos de construcción de significados y que se fomente el desarrollo de la construcción de identidades.

Por tanto, hay que conseguir que los alumnos desarrollen las habilidades que intervienen en la formación del lector competente, haciendo hincapié en los siguientes aspectos que Mendoza (2004, p. 65) expone:

- El objetivo de la formación estético-literaria del individuo es capacitarle para comprender e interpretar y, de ese modo, hacerle partícipe de la integración en la vida cultural de su grupo, de hacerle miembro activo de valoraciones.
- El modelo didáctico ha de dar respuesta a las necesidades formativas y conceder un amplio espacio a las funciones y a las aportaciones del lector y también al desarrollo de sus capacidades y habilidades receptoras.
- La metodología contempla la funcionalidad formativa de las aportaciones del lector. La implicación cooperante del lector con el texto es el punto de apoyo para la aproximación significativa de la comprensión y de la interpretación.
- La recepción se trata de un proceso de interacción entre el texto de la obra y el texto del lector. [Aquí están presentes las experiencias lectoras anteriores].
- Las actividades didácticas atienden al intertexto del lector como depositario de los diversos grados de asimilación y de las formas de percepción que cada alumno-lector establece en sus aproximaciones al hecho literario...

Cerrillo (2012, p. 18- 19) apoya esta misma idea, y reclama que la actitud de enseñanza del docente debe cambiar frente a la forma de enseñanza literaria que prevalecía hasta años recientes. La reforma de la enseñanza se debe basar en cuatro pilares fundamentales: defender el encanto de la lectura de la obra literaria en sí misma; aceptar las opiniones e ideas personales que cada receptor elabore a partir de la lectura

de la obra literaria; transmitir la importancia de los valores formativos que obtenemos mediante la lectura literaria; trabajar paralelamente la lectura y escritura significativa.

Ante estas carencias de la enseñanza literaria sufridas en los centros educativos hasta tiempos recientes, Mendoza (2004) defiende un modelo de enseñanza que pretende la concreción de un enfoque, para así facilitar el logro de una deseable educación literaria que permita formar individuos capaces de disfrutar de la recepción.

Se debe formar lectores que sepan valorar y apreciar las obras literarias, así como aprender a disfrutar y ampliar su mundo cultural a través de ellas.

Mendoza (2004, p. 62) afirma que “una formación literaria en la que los textos no sean el eje mediador, no será posible que el aprendiz-lector establezca identificaciones, ni aproximaciones de recepción literaria, que serían las claves para su formación literaria”.

En definitiva, Mendoza recalca que (2004, p. 72) “una sólida y amplia competencia literaria permite la recepción constructivista del significado del discurso literario, porque activa los saberes, las habilidades y las estrategias, además de criterios para establecer una aproximación valorativa de la significación cultural y artística del texto”. Por ello, el objetivo principal de la educación literaria es que los alumnos alcancen el desarrollo de esta competencia literaria.

Como cierre de este primer apartado y eje que engloba la investigación, me gustaría plantear una pregunta a los mediadores, *¿por qué y para qué leer?* Considero que es relevante que los mediadores o futuros mediadores de los niños se planteen esta pregunta, porque si no saben la respuesta a esta cuestión es muy difícil que les puedan transmitir a los niños el valor de la lectura en sus vidas académicas, culturales y personales.

A través de las lecturas el individuo puede conocer el mundo o la sociedad en la que vive, así como también conocer nuevos aspectos de sí mismo que desconoce. Los discursos literarios despiertan en las personas emociones y sensaciones que seguramente no habían experimentado hasta el momento. De esta manera, establecen lazos con los personajes con los que se sienten identificados o, todo lo contrario, pueden producir en ellos emociones negativas. Pero todas estas sensaciones les ayudan a

reflexionar y a plantearse las cosas desde perspectivas diferentes. Por tanto, es muy importante no negar la experiencia de leer a los niños, porque como bien refleja Bonnafé (2008, p. 83) “dar a ver y a escuchar un relato a un niño es una experiencia que le procura tanta alegría y excitación afectiva e intelectual como el descubrimiento de su propia imagen en el espejo”.

En esta misma línea Bruner (1988) y Rosenblatt (2002) mencionan que resulta necesario insistir en la relación entre lectura literaria y construcción de identidad de tal modo que el discurso literario, la literatura, ayuda a explicar el mundo que rodea al individuo y las relaciones humanas en un contexto social, y por tanto, cultural... (Cf. Bruner, 1988; Rosenblatt, 2002).

Para que los niños y niñas puedan alcanzar estas experiencias con la lectura se debe romper con la perspectiva tradicional de la literatura que se ha estado transmitiendo a los alumnos y alumnas hasta tiempos recientes. Es necesario reformar la percepción que tienen y transmitirles que a través de la lectura puedan obtener grandes aprendizajes y enriquecerse culturalmente. Además, el hecho de introducirse en la lectura posibilita a los lectores de una gran cantidad de desarrollos beneficiarios para ellos, no sólo para ponerlos en práctica en sus contextos escolares sino también para sus vidas cotidianas.

### **3.2 El mediador y el ambiente de la lectura**

Si el objetivo es formar lectores literarios competentes, Tabernero (2005, p. 50) afirma que “el texto no es el único elemento digno de estudio en este circuito sino que el papel de los mediadores se descubre como fundamental en la formación de un lector literario competente”.

De aquí nace la importancia de desarrollar el segundo eje del marco teórico que recoge la investigación, la importancia del mediador y del ambiente de la lectura. Para que el acceso a la literatura sea eficaz y significativo se necesita que los docentes y alumnos se impliquen de manera activa en la lectura, el docente como mediador y el alumnado como receptores implicados en el proceso de lectura. Además, en este proceso hay una retroalimentación entre el profesor y los alumnos, y viceversa, porque aprenden unos de otros. Aunque hay que tener en cuenta, como bien dice Chambers

(2007 a, p. 23), que algunas cosas sólo se obtienen a través de la experiencia y sólo las podemos aprender de aquellos quienes las han experimentado.

Los docentes de los centros educativos tienen que reconocer la importancia e influencia que el mediador puede llegar a tener en los alumnos, y por ello sería apropiado que estuviesen en constante formación y contacto con la literatura infantil. De esta forma, también afirma Chambers (2007 b, p. 93) que los profesores deben actualizarse habitualmente para que los conocimientos que poseen sobre los libros vayan incrementándose constantemente, así como estar en contacto con lo que se esté publicando y con adultos con los que compartir las lecturas y las propias estrategias de enseñanza. Por tanto, hay que destacar la idea que Tabernero (2005, p. 52) expone, “el mediador adulto debe ser asesorado y guiado en un mercado que soporta un número ingente de publicaciones al año”.

No únicamente se habla de mediadores sobre las maestras/os, sino también padres, madres y amigos, aquellas personas que están en contacto con los futuros lectores y que a través de comentarios o conversaciones pueden influir en la selección de los libros de lectura de los niños.

Los docentes no deben preocuparse por dedicar tiempo a conversar sobre los libros que han leído los niños, porque en esas conversaciones se producen aprendizajes de manera imprevista y el éxito de las conversaciones dependerá de lo bien que se conozca a los niños y a los libros para poderles ofrecer los más adecuados en el momento preciso.

En relación a todo lo que se ha comentado se debe tener un factor muy presente, y es que los autores tienen que ser conscientes de que estos mediadores adultos van a ser los que les van a ayudar o a elegir directamente los libros que posteriormente leerán los niños. Por tanto, los libros infantiles tienen un doble receptor, no únicamente van dirigidos a los niños sino también a los adultos. Colomer (1998, p. 137) piensa que “los autores de libros infantiles tienen que resolver la contradicción que supone la creación de unos textos que están destinados a los niños, pero que son sancionados por los adultos”. Ello ocasiona, como bien dice Tabernero (2005, p. 236), la satisfacción de dos tipos de lectores muy diferentes en lo que corresponde a necesidades y competencia.

Esta es una presión con la que los autores de la literatura infantil tienen que convivir, porque tienen que elaborar textos literarios que gusten tanto a los niños como a los adultos. Si el autor quiere que sus textos expuestos lleguen a los lectores infantiles primero tendrá que convencer al público adulto. Además, hay obras que están destinadas principalmente a los niños y luego se ha demostrado que han sido leídas tanto por niños como por adultos. Así es el caso de obras como *Harry Potter* de Rowling.

También, hay que destacar que esta doble recepción ha permitido que los autores pudieran reconstruir modelos ya existentes para crear a partir de ellos otros nuevos y destinarlos al público infantil. Entre ellos se pueden encontrar muchas de las obras clásicas de la literatura infantil, Colomer (1998, p. 138) pone como ejemplo, *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas*, repletas de exigencias lectoras imposibles de realizar para el destinatario infantil, pero que, en cambio, han condicionado la evolución de la literatura para niños al abrir el camino a nuevos modelos narrativos.

De esta forma, Tabernero (2005, p. 238) afirma que la literatura infantil ha ido creando sus propios modelos literarios con independencia de los que aparecen en la narrativa para adultos, quizá para conquistar la atención de los niños al mundo de la literatura entrando en una competición directa con los recursos tecnológicos (televisión, videojuegos, etc.).

A la hora de leer no solamente influyen los comentarios positivos o negativos que se reciben de los facilitadores, sino también el contexto, es decir, el ambiente de la lectura. Los mediadores además de proponer un libro apropiado a los lectores, deben ofrecer un lugar tranquilo en el que puedan centrar toda su atención en el libro y así poder introducirse en él sin importar lo que ocurre a su alrededor.

Habitualmente la zona de lectura en las aulas se encuentra localizada en una de las esquinas de la misma, donde los libros están colocados en una estantería a la altura de los niños para que puedan acceder a ella siempre que puedan. En cambio, Chambers (2007 a, p. 44) explica que el uso de cojines, almohadas o muebles acolchonados, incluso pequeños sillones y ocasionalmente una mesa si hay espacio, hacen que el área sea confortable y atractiva para los niños.

Es importante que los alumnos visualicen el rincón de lectura de la misma manera, lúdica y divertida, con la que miran el resto de rincones que componen el aula. Hay que intentar que ese rincón les atraiga tanto o más como el resto utilizando recursos que les resulten llamativos.

Además, ese momento que los niños dedican a la lectura debe ser ininterrumpido para que así se produzca una lectura sostenida en la que la atención esté focalizada únicamente en el libro. Es difícil conseguir silencio pleno durante la lectura en niños de infantil, ya que como bien dice Chambers (2007 a, p. 56) “los niños pequeños con frecuencia hablan todo el tiempo mientras están leyendo. Se señalan cosas unos a otros, ríen, cuentan la historia, la critican e improvisan. Y no parece molestarles que otros niños cerca de ellos hagan lo mismo”.

Al igual que se les ofrece un ambiente de lectura idóneo a los alumnos para que puedan desarrollar y ampliar su experiencia lectora, también es conveniente que la maestra les proporcione seguridad y comodidad. Así los alumnos estarán dispuestos a compartir sus pensamientos e ideas sobre la lectura que han realizado, sin miedo a que sus comentarios sean rechazados por la propia maestra. No debemos olvidar que esas opiniones de los alumnos sobre sus lecturas son las que van a propiciar que el resto de alumnado pueda iniciarse en la lectura de esos u otros libros. Durante la lectura los niños se encuentran en un proceso de ensayo y error, organizando y reorganizando los diferentes datos que reciben del texto. En esta misma línea, Chambers (2007 b, p. 63) refleja que “los niños van y vuelven en la historia, se crean expectativas, formulan preguntas y especulan, aceptan y rechazan. Comentan entre sí patrones literarios familiares y llevan su mundo al mundo del texto al aludir a contextos sociales familiares”. Finalmente, todas estas ideas que los niños generan en sus mentes necesitan expresarlas y compartirlas con el resto de lectores, pero para que puedan comunicarlás sin miedo necesitan encontrarse acogidos y respetados por las personas que les rodean. De esta manera, Chambers (2007 b, p. 61) destaca que el punto central del enfoque *Dime* es que los maestros quieran escuchar la experiencia del lector y para que ello surja el alumno debe notar que la maestra busca una reacción honesta y que todas las ideas, pensamientos u opiniones pueden ser comunicadas sin riesgo de ser rechazadas. De esta manera, se puede concluir que las conversaciones ocupan un lugar significativo en los

niños, y así lo refleja Chambers (2007 b, p. 19) “la conversación ocupa un lugar esencial en la vida lectora de cualquier lector, hasta del más sofisticado”.

### **3.3 Álbum ilustrado**

Tabernero (2014, p. 2) afirma que el álbum ilustrado, por sus características, resulta un tipo de libro adecuado para conseguir el desarrollo de la competencia literaria, puesto que, a través de la combinación de palabra e imagen, se ofrecen discursos complejos con los que el lector colabora y disfruta.

Bader (1976) ofrece la siguiente definición de álbum ilustrado:

Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página.

Nodelman (1996, p. 116 - 118) amplía más la definición de álbum ilustrado cuando expone que, son medios importantes a través de los cuales integramos a los niños y niñas pequeños a la ideología de nuestra cultura. Como la mayor parte de las narraciones, las historias en estos libros empujan a los lectores hacia ideas culturalmente aceptables sobre quiénes son. En otras palabras, permiten ver y comprender los sucesos y a las personas de la manera en que el narrador invita a verlos.

El álbum ilustrado es un género que lleva pocos años dentro del mundo de la literatura y gracias a personas como, Nodelman, está siendo considerado de gran importancia para la introducción de los más jóvenes en la literatura

Hay que hacer hincapié que en todo momento se está hablando sobre álbumes ilustrados y no sobre libros ilustrados. Parece que no existe una clara diferencia entre ellos, por lo que, a continuación, se presenta una pequeña aclaración sobre ambos géneros literarios. Tabernero (2005, p. 78) considera el libro-álbum como una concepción en el que la imagen y el texto son el fruto del discurso, provocando de esta manera que si desapareciera uno de los dos códigos, también desaparecería la obra. En

cambio, el concepto de libro ilustrado es diferente, así lo afirma Lewis (1999, p. 86) considerando al texto el guía de la historia y a la imagen como una interpretación, establece un diálogo con el texto, proporciona pistas para el desarrollo de la trama, pautas que facilitan al lector la construcción del significado y, en cambio, la relación de interdependencia es menor, aunque la obra sin la imagen no sería la misma.

En definitiva, Tabernero (2005, p. 76) considera que “un libro-álbum, a diferencia de uno ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones”.

Lo álbumes ilustrados se caracterizan por la relación que existe entre las palabras y las imágenes, dicha relación entre ambas es complementaria para comprender lo que el autor trata de transmitir. Así lo afirman Arizpe y Styles (2004, p. 47) donde la historia de los álbumes ilustrados depende de la interacción entre las palabras y las imágenes.

De esta misma forma Kümmerling-Meibauer (1999, p. 163-176) también apoya que la característica principal de los álbumes ilustrados es la tensión que existe entre el texto y las imágenes. El encuentro con las ilustraciones, el aislamiento de las cosas y la ruptura con el contexto tradicional requieren una mayor conciencia cognitiva por parte del lector/ observador. Las imágenes pueden llegar a cambiar totalmente el significado de las palabras.

Tabernero (2005, p. 76) considera que el álbum ilustrado se ha convertido en el primer tipo de libro infantil que ha sido capaz de romper con las técnicas literarias habituales y ofrecer a través del texto e imagen la creación de un juego de perspectivas.

Los niños siempre están dispuestos a vivir experiencias nuevas y a través de este nuevo género pueden alcanzarlas, ya que como afirma Tabernero (2005, p. 78) “la relación entre texto e imagen es la que provoca el carácter experimental del álbum y la especial consideración del receptor y de su aceptación de la experimentalidad”. Y son los lectores los que deben aprender a extraer el significado que existe entre los dos códigos para así poder disfrutar con ello.

Arizpe y Styles (2004, p. 60) consideran que este tipo de género literario puede provocar reacciones afectivas y cognitivas en los lectores infantiles, así como también una relación dinámica entre el observador y el texto. Por ello, Arizpe y Styles (2004, p.



88) destacan la importancia de ofrecer a los niños tiempo para observar y tiempo para hablar sobre las imágenes dentro de la comunidad de lectores, en un ambiente de exploración mutua entre alumnos y maestros.

Arizpe y Styles (2004, p. 326) ostentan la idea de que las ilustraciones de los álbumes ilustrados ofrecen igualdad de acceso a la narrativa e ideas que de otro modo se les negaría a los lectores infantiles.

Tras la investigación que realizaron ambas autoras sobre la aceptación de los álbumes ilustrados en los niños, obtuvieron resultados realmente positivos sobre el placer y la motivación que vivieron los niños al leer. Además, los niños mostraron una gran habilidad a la hora de analizar las imágenes de los textos. Así lo afirman Arizpe y Styles (2004, p. 328):

La mayoría de los niños abordó con ecuanimidad los retos del surrealismo, el uso extendido de la intertextualidad, los juegos posmodernos de sugestión e inconclusión, y la multiplicidad de estratos de significado que ofrecen estos textos. Leyeron colores, contornos, expresiones corporales, marcos, portadas, guardas de forros, metáforas y bromas visuales. Respondieron vivamente a las diversas invitaciones que ofrecen los distintos textos y reconocieron el arduo trabajo y esfuerzo que se requiere para aprovechar los libros lo mejor posible.

Los niños son capaces de analizar e interpretar las ilustraciones que aparecen en los álbumes ilustrados sin problemas, porque cómo bien destaca Tabernero (2005, p. 70):

El destinatario del discurso narrativo infantil, que, a su vez, funciona como estrategia generadora del mismo, se identifica con un tipo de lector muy familiarizado con los sistemas audiovisuales que se mueve con soltura entre la fragmentación, la rapidez y la interactividad.

Finalmente, se debe considerar la ilustración como una de las características principales de la nueva literatura infantil, ya que cómo afirma Tabernero (2005, p. 86):

En los últimos años, la ilustración caracteriza el discurso literario infantil por su adecuación al lector del siglo XXI, por una parte, y por la duplicidad de la recepción que implica, por otra. La imagen atrapa al adulto mediador convirtiéndolo en uno de sus receptores y los emisores así lo conciben como estrategia.

#### 4. DISEÑO Y METODOLOGÍA

La investigación que se ha desarrollado está basada en una metodología de corte cualitativa (Flick, 2015). En ella el investigador recoge los datos a partir de las interacciones que mantiene con las personas en su propio entorno. McMillan y Schumacher (2005, p. 400) definen la investigación cualitativa como aquella que “describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones”.

Dentro de la investigación cualitativa se propone un estudio de caso, el cual se basa en que “el análisis de los datos se centra en un fenómeno, seleccionado por el investigador para entender independientemente del número de escenarios o de participantes en el estudio” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 402 – 403). Además, este diseño de estudio de caso implica contribuciones a la práctica, esto significa que “los estudios cualitativos pueden aportar una descripción detallada y un análisis de una práctica particular, de un proceso o de un acontecimiento” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 405). A través de este tipo de estudio cualitativo se va a obtener un análisis profundo sobre la formación de lectores competentes en Educación Infantil a través del enfoque *Dime* de Chambers.

Este tipo de investigación plantea un muestreo intencionado que consiste según McMillan y Schumacher (2005, p. 406) en “seleccionar casos con abundante información para estudios detallados cuando alguien pretende entender algo sobre estos casos sin necesitar o desear generalizar sobre cada uno de los casos”.

Mediante esta investigación cualitativa se recogerán unas respuestas lectoras que se tendrán que analizar siguiendo el código que Calvo (2015) ha extraído de las investigaciones de Cambra (2003, 2006). Los datos que se obtienen a partir de este tipo de investigaciones de corte cualitativa no se utilizan para ser generalizados, sino como reflejan McMillan y Schumacher (2005, p. 423) “lo que se busca es conseguir la extensión de los descubrimientos, que permite a los demás entender situaciones similares y aplicar estas informaciones a investigaciones futuras o a situaciones prácticas”.

Esta metodología cualitativa aportará datos relevantes con respecto a las respuestas lectoras de los alumnos y alumnas, que es lo que realmente nos interesa. Se quiere conocer lo que los lectores piensan tras realizar las lecturas de los diferentes álbumes ilustrados que se les proponen.

Para conocer cómo los niños responden a los álbumes ilustrados Arizpe y Styles (2004, p. 86 -87) ofrecen cuatro categorías que los lectores infantiles utilizan en sus respuestas verbales a los álbumes ilustrados, y son las siguientes: informativa, aparecen opiniones sobre las imágenes, el texto y las comparaciones o similitudes con otros libros; la heurística, se extraen deducciones que tras la lectura se podrán verificar; la imaginativa, los niños se introducen imaginativamente en la vida de los libros; la personal, los niños expresan sus emociones, sentimientos y comentarios, hacen referencia a los personajes y valoran las imágenes.

Así se puede determinar que los álbumes ilustrados suponen una actividad de alto nivel cognitivo para los niños, ya que deben tratar al mismo tiempo dos códigos diferentes. Este factor es el que hace que los niños se sientan atraídos por este género literario, porque “si sólo tuviera palabras cambiaría el significado“, así lo explican los niños de la investigación que realizaron Arizpe y Styles (2004, p. 110). En esta opinión se ve claramente cómo los niños dan mayor importancia a las imágenes que a las palabras, porque sin las ilustraciones les resultaría aburrido. A través de la lectura de imágenes obtienen un gran placer que ningún otro factor puede reemplazar.

En definitiva, mediante la interpretación de ambos códigos, palabras e imágenes, pueden llegar a capas más profundas de significado. Arizpe y Styles (2004, p. 295 - 296) explican que los ojos se mueven entre las palabras y las imágenes, y se apoyan en ambas para entender, confirmar o negar las hipótesis de lo que sucede en la historia.

Además, Sipe (2012) sugiere cinco tipos básicos de respuestas que tienen los niños pequeños cuando hablan de los álbumes ilustrados que se les leen en voz alta. Estos cinco aspectos de la comprensión lectora son los siguientes:

- Analítica: usan toda la información que aparece en el libro (imágenes, texto, portada, etc.) para analizarla e interpretarla y así llegar al entendimiento.

Dentro de esta categoría existen dos subcategorías: análisis del texto, y análisis visual de las ilustraciones.

- Intertextualidad: es la capacidad que los niños muestran a la hora de relacionar el texto con otros textos o recursos culturales. Según Sipe (2012) esta categoría refleja la comprensión lectora del alumno desde la perspectiva de otros textos.
- Personal: se refiere a las conexiones que los niños hacen entre sus propias vidas – experiencias y las situaciones que se narran en el libro. Por lo que reflejan las palabras de Sipe (2012) el aspecto que se ve valorizado en esta categoría es la “conciencia del lector por sus propias reacciones, sentimientos y asociaciones personales con el texto”.
- Transparente: los niños se adentran tanto en el mundo que se les está narrando que de manera inconsciente expresan respuestas a los propios personajes del libro como si realmente estuvieran allí.
- Performativa: los alumnos manipulan el texto como si fuera un juego para darle un sentido lúdico y divertido.

Tanto unos autores como otro establecen unas categorías de análisis de respuestas lectoras adecuadas, pero, finalmente, se han escogido los cinco tipos de comprensión lectora de Sipe (2012). Para dicha elección se ha tenido en cuenta que la propuesta de análisis que Sipe (2012) presenta es más profunda y detalla que el modelo de análisis de respuestas de Arizpe y Styles (2004).

De este modo, se concluye que las diversas respuestas que se obtienen de los alumnos, a partir de su comprensión lectora, pueden clasificarse en cinco aspectos distintos. Es un repertorio amplio de respuestas para lectores infantiles, pero que todavía se podría incrementar si los maestros se lo plantearan.

#### **4.1 Desarrollo de las sesiones de lectura**

La muestra que se escogió para realizar dicha investigación fueron 24 alumnos de 1º de Educación Infantil del Colegio Salesiano “San Bernardo” de Huesca. Por lo que las edades que abarcan eran entre 3 o 4 años.

Ninguno de ellos presentaba ningún problema especial en ningún ámbito del desarrollo. Únicamente había algunos que tenían dificultades en la articulación de ciertos fonemas, pero tras ser valorados por la orientadora del centro fueron consideradas como pequeñas dificultades del proceso evolutivo de los propios niños, y que desaparecerían a medida que fueran evolucionando en su desarrollo. En este grupo había niños y niñas que mostraban interés por los libros, ya que algunos de ellos en sus momentos de juego preferían coger un libro y sentarse a ojearlo. Otros solían traer libros de sus propias casas para leerlos en el aula y compartirlos con el resto de compañeros. Con todo ello, se quiere resaltar que este grupo-clase manifestaba interés por los libros.

El lugar en el que se desarrollaron cada una de las sesiones fue en la propia aula, en la zona de la asamblea. Los alumnos y alumnas se sentaban en forma de semicírculo en el suelo, dejando un sitio donde colocarme para contarles el cuento. El aula no era muy espaciosa, pero debida a la buena organización y distribución de la misma parecía más amplia. Era un aula tranquila en la que no se escuchaban ruidos provenientes de otras aulas ni de zonas exteriores al centro, ya que el aula estaba ubicada a la calle. Esta ubicación le proporcionaba al aula una mayor calidad de luz natural, haciendo así prescindible el uso de la luz artificial en algunas ocasiones.

El número total de sesiones que se realizaron fueron tres y hubo un intervalo de tiempo de una semana entre cada una de ellas. Se hicieron en el horario de tarde cuando se despertaban de la siesta, porque era cuando tenían establecido el momento del cuento.

De esta forma, recopilando las palabras que dice Chambers (2007 b, p. 95), “queda claro, entonces, que si vamos a ayudar a los niños a hablar tan bien como puedan de un libro, debemos pensar en las circunstancias de su lectura: dónde y cuándo se va a hacer”.

## 4.2 Criterios de selección del corpus

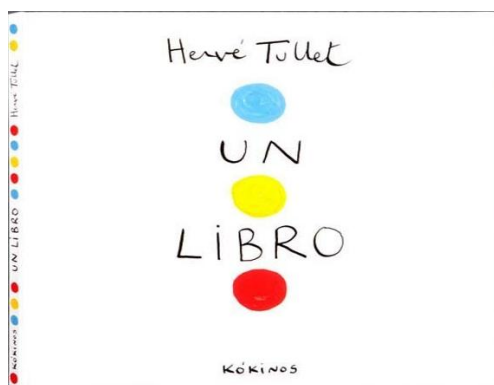
Se debe dedicar todo el tiempo necesario a la selección de los libros, porque si se tienen en cuenta las palabras de Chambers (2007 b, p. 81) “el libro que elijamos contendrá las potencialidades de nuestra conversación – temas a tratar, ideas, lenguaje e imagen, incitadores de la memoria, etcétera -, su elección es una actividad de mucho valor”.

Para la puesta en práctica de esta investigación se eligieron tres libros con el objetivo de desarrollar la competencia lectora y fomentar el hábito lector en los alumnos y alumnas. Estos libros fueron los siguientes:

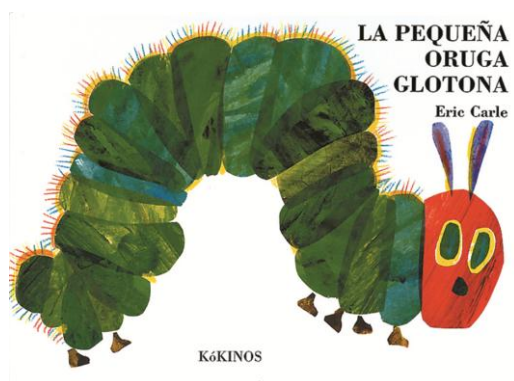
- Holzwarth, W., & Erlbruch, W. (2005). *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*. Madrid: Alfaguara Infantil.



- Tullet, H. (2010). *Un libro*. Kokinos.



- Carle, E. (2005). *La pequeña oruga glotona*. Italia: Kókinos.



Para realizar esta selección se tuvieron en cuenta una serie de criterios básicos y esenciales, que Tabernero (2013, p. 50) los propone para “abordar la selección de textos de literatura infantil para mediadores”. Son diez las claves que vamos a destacar para la elección del corpus (Tabernero, 2013, p. 50 – 53):

#### *El adulto escondido*

Los textos de los álbumes ilustrados están destinados principalmente a un público infantil, pero hay un elemento que los forma que los hace ser más complejos de lo que pueden parecer, y es la imagen. Y a través de ésta se consigue la idea en la que Nodelman (2010, p. 24) insiste, “la ilustración es la que coloca al texto infantil en la cultura adulta. Por tanto, la dualidad adulto/niño preside el discurso literario infantil y se acentúa en la literatura ilustrada”.

#### *La voz narrativa. La focalización*

Tabernero (2013, p. 50) expone que los “álbumes aparentemente sencillos complican su construcción de sentido en el juego que se establece entre lo narrado y los diferentes puntos de vista elaborados, bien a través de la imagen, bien a través de la palabra”. Los lectores deben ir averiguando a través de las distintas voces narrativas, visuales o verbales, la información necesaria para alcanzar el sentido del discurso literario.

#### *La hipertextualidad*

Tabernero (2013, p. 51) mantiene que esta clave adentra al lector en una comunidad cultural puesto que comparte ciertos elementos de construcción de sentidos y, por otra,

se produce la aproximación al tejido de textos inherente al discurso literario ya que ningún texto se lee independientemente de otros textos.

Cuando se lee se suele asociar los libros a otras historias, personajes, situaciones, etc., porque resultan similares o recuerdan a ello. En algunas ocasiones también se relacionan con la propia vida, porque recuerdan a hechos que se han vivido anteriormente, o viceversa, estableciendo así conexiones entre la realidad y el texto. Por el contrario, resultaría difícil entender un libro sin tener conocimientos previos, ya que éstos ayudan a comprender con mayor facilidad lo que el autor trata de transmitir. Este tipo de asociaciones que se hacen, a partir de las historias que narran los libros, ayudan a reflexionar y comprender mejor la trama e incluso aspectos de la propia vida.

### *La metaficción*

Esta es la clave a partir de la cual los niños pueden poner a desarrollar toda su imaginación con total libertad. Aquí se refleja la creatividad e imaginación que los niños son capaces de utilizar partiendo como base de las tramas de los libros.

### *La paratextualidad*

Todo lo que forma al libro es importante para comprender lo que va a ocurrir en él. A los niños hay que explicarles que el título, la imagen de la portada, sus colores, etc. pueden revelar información sobre la trama del libro y que siempre deben fijarse en ello. Además, a partir de estos aspectos se pueden hacer posibles hipótesis sobre la historia y una vez terminada la lectura se pueden comprobar si estas suposiciones se confirman o no.

Así también lo reflejan las palabras de Tabernero (2013, p. 52) “los elementos paratextuales como guardas, formato, tipografía, cubiertas y contracubiertas, intervienen en la construcción de sentidos puesto que todo detalle es significativo, nada es accidental”.

### *Elipsis y metáfora*

Es necesario reflexionar en qué elementos se va a fundamentar la elaboración del discurso literario.



Tabernero (2013, p.52) destaca que “elipsis y metáfora se imponen como recursos fundamentales en el discurso literario infantil”. Tabernero (2013, p. 52) define la elipsis “como uno de los tropos que interviene en el discurso literario infantil de manera que puede marcar la obra de forma definitiva”, y la metáfora como “un hablar de lo desconocido a través de lo conocido, de lo abstracto a través de lo concreto”.

### *Los libros mudos*

Un lector competente debe aprender a construir la trama del cuento sin la ayuda del texto, debe saber interpretar las ilustraciones y las secuencias de las mismas en el tiempo para así darle sentido al discurso literario. Así destaca Tabernero (2014, p. 11):

Los libros mudos requieren de una competencia en el lector que no siempre se respeta. Los relatos, los juegos con las formas incorporan al receptor a la necesidad de interpretar cada uno de los detalles. Y la interpretación es la esencia del acto lector.

### *Los temas*

Según Tabernero (2013, p. 53) una de las preocupaciones más presentes en la Literatura Infantil son los temas que deben ser tratados en los libros, para apartar a los niños de aspectos verídicos de la vida que les pueden resultar complicados o confusos.

No tiene por qué ser así, ya que con ellos se pueden tratar todo tipo de temas pero con delicadeza y cuidado. Esconderles ciertas verdades e intentar que crezcan en un mundo entre algodones no es lo más beneficioso para ellos, porque no van a poder permanecer por siempre dentro de ese mundo y cuando salgan de él se llevarán un gran golpe. Hay que prepararles para que puedan hacer frente a cualquier problema o situación que se les plantee en la vida, y para ello es importante que crezcan siendo conscientes de todo aquello que les rodea, ya sea bueno o malo.

### *El distanciamiento humorístico*

La tradición popular ha tendido siempre a no utilizar el humor en sus relatos, porque se piensa que los niños no poseen las bases necesarias para entender el humor que se les propone. En cambio, Tabernero (2014, p. 14) destaca que “el álbum, sin embargo, posee las herramientas para solicitar la colaboración del lector fomentando el humor, un elemento fundamental para explicar el mundo desde la distancia que provoca”.

### *Los personajes*

En relación a los personajes, Tabernero (2013, p. 53) lo deja muy bien reflejado con las siguientes palabras, “no se trata únicamente de obras protagonizadas por princesas, dragones y héroes como corresponde a los cuentos populares. Los personajes de la literatura ilustrada infantil tiene que ver con la infancia, por una parte, y el mundo animal, por otra”.

En el álbum ilustrado los niños pueden encontrar personajes y contextos diferentes a los que la literatura tradicional los tiene acostumbrados.

Estas son las diez claves en las que se han utilizado para seleccionar los libros anteriormente nombrados. Con esto se quiere reflejar que la lectura infantil no es una tarea sencilla, sino que, también requiere dedicación y tiempo de trabajo. Mediante el uso de estas claves hemos querido huir de lo que Tabernero (2013, p.53) define como esquemas de análisis que únicamente crean actitudes descriptivas en los alumnos, y que nunca llegan a explicar el sentido del discurso literario infantil.

En relación a los tres álbumes ilustrados que se han seleccionado para el desarrollo de esta investigación, se van a destacar las claves principales, anteriormente nombradas, que les caracterizan a cada uno de ellos.

El libro *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* de Holzwarth & Erlbruch, destaca entre otros por su punto humorístico. Este libro les ofrece a los lectores infantiles una perspectiva humorística a la que no están habituados, porque se considera que no tiene desarrollado ese doble sentido del humor para comprenderlo. En cambio, los niños disfrutan con su lectura y entienden la trama del relato sin ninguna dificultad.

El segundo libro titulado *Un libro* de Tullet se relaciona con dos características. La primera es la metaficción, porque la falta de texto da una mayor libertad a los niños para que puedan construir su propio sentido de la trama. Y también, se destacaría el aspecto de los personajes, porque los lectores infantiles, como ya se ha mencionado, están acostumbrados a ver en los libros siempre los mismos protagonistas. Sin embargo, en este libro el personaje principal es un círculo amarillo, por lo que rompe totalmente con la estructura de lo tradicional.

Por último, el libro *La pequeña oruga glotona* de Carle se corresponde con la clave de la hipertextualidad. La trama del libro consiste principalmente en la narración del proceso evolutivo de una oruga a mariposa. Por lo que, se considera necesario tener unos conocimientos previos o una idea aproximada sobre ello que permite a los alumnos alcanzar una mejor comprensión del relato.

#### **4.3 Metodología de las sesiones de lectura**

Se ha elegido el enfoque *Dime* de A. Chambers como la forma de trabajo para cada una de las sesiones que se han realizado con los alumnos y alumnas de Educación Infantil. Se piensa que es un enfoque adecuado para introducir a los alumnos en la lectura y conseguir en ellos lectores competentes.

Teniendo en cuenta la forma de trabajo que se ha extraído del enfoque *Dime* de A. Chambers, a continuación se va a explicar cómo se ha diseñado y desarrollado cada una de las sesiones de lectura.

Antes de poder conversar sobre un libro se necesita haberlo leído, así que antes de desarrollar las sesiones con los alumnos leímos los libros seleccionados. De esta manera, nos familiarizamos con el libro para la posterior conversación literaria que mantuvimos con los alumnos, y además a partir de esa lectura elaboramos las preguntas básicas, generales y especiales, porque como dice Chambers (2007 b, p. 116) es importante que la maestra se prepare de antemano las preguntas especiales y pensar cuales son relevantes. Para comenzar una conversación literaria Chambers (2007 b, p. 102) propone cuatro preguntas básicas, que son “¿Hubo algo que te gustara de este libro?, ¿hubo algo que te disgustara?, ¿hubo algo que te desconcertara?, ¿notaste que hubiera algún patrón, alguna conexión?”. Estas cuatro preguntas hay que realizarlas siempre en cualquier conversación literaria, porque a partir de ellas se genera dicha conversación literaria. Con respecto a las preguntas generales Chambers (2007 b, p. 111) considera que “se pueden aplicar a cualquier texto, ensanchan el ámbito del lenguaje y las referencias, proporcionan comparaciones y ayudan a traer a la conversación ideas, información y opiniones que apoyan la comprensión”. Por último, las preguntas especiales se utilizan para continuar con la conversación, por ejemplo,

cuando se observa que se produce un silencio y los alumnos no saben cómo continuar o para ayudarles a descubrir sus propias intuiciones.

Ello no quiere decir que la maestra tenga que tener todas las preguntas en su cabeza, sino que como expone Chambers (2007 b, p. 113) la maestra tiene que estar en sintonía con la conversación, saber usar las preguntas, “generales” o “especiales”, cuando siente que van a servir para sacar algo que está a punto de ser dicho o para ayudar a un niño a expresar algo que sólo intuye vagamente.

Cada una de las sesiones comenzaba con la lectura del libro en voz alta, mientras tanto los alumnos escuchaban la narración de la historia y visualizaban las imágenes. También, realizaban comentarios sobre ideas o pensamientos que se les venían a la cabeza relacionados con el relato.

Finalizada la lectura del libro se comenzaba con la conversación literaria partiendo de las respuestas de los niños a las cuatro preguntas básicas sobre el libro. Seguidamente cada uno libremente exponía al resto de compañeros sus ideas, pensamientos, intuiciones, desconciertos, etc. sobre el libro, para así alcanzar un entendimiento del relato mucho más completo. Como bien resalta Chambers (2007 b, p. 29) “la conversación literaria no consiste sólo en que una persona comunique directamente algo a otra; se trata de una actividad más complicada y comunitaria”. Más adelante Chambers (2007 b, p. 29 – 30) incide de nuevo en ello, y explica que “el tipo de conversación que bosqueja “Dime” es individual y al mismo tiempo comunitaria y cooperativa, pues cada participante debe escuchar lo que tienen que decir los otros y tomar en cuenta lo que piensan los demás del libro”.

En definitiva, Chambers (2007 b, p. 26) insiste en que la conversación está guiada por una necesidad inmediata: la necesidad de expresar satisfacciones o insatisfacciones, de articular nuevos pensamientos para escuchar cómo suenan, de “sacar” elementos perturbadores provocados por la historia para exteriorizarlos, para observarlos y de esa manera tener algún control sobre ellos. Al igual que las pláticas comunes, la conversación de “Dime” no es ordenada ni lineal.

En estas conversaciones literarias se debe transmitir a los alumnos seguridad para que se sientan cómodos y así puedan expresar todo aquello que piensan, sin mostrar

ningún tipo de desprecio a sus comentarios. De este modo, Chambers (2007 b, p. 61 - 62) destaca que el punto principal del enfoque “Dime” es que realmente se quiera escuchar la experiencia del lector: gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos y lo que sea que el lector quiera comunicar. Para que esto ocurra, el lector debe confiar en que la maestra realmente busca una reacción honesta y que, por lo tanto, todo puede ser “comunicado honorablemente”, sin riesgo de que su comentario sea rechazado, menospreciado o desechado.

Por ello, Chambers (2007 b, p. 63 - 64) propone que los maestros observen una lista de preguntas que ayuden a los lectores a expresar sus ideas sobre las lecturas y que los lectores se sientan seguros cuando cuentan las interpretaciones que ellos han hecho de la historia. Para ello es necesario que los alumnos se sientan respetados y escuchados no sólo por la profesora, sino también por el resto de compañeros del aula.

Todos los comentarios que se generan en las conversaciones literarias son los que permiten ir descubriendo y construyendo el sentido de la trama, así como la resolución de las incógnitas que se encuentran en el camino. No se llega al entendimiento del libro de una manera fácil y directa, sino que los niños deben involucrarse activamente para llegar a un entendimiento significativo sobre el texto. También, la maestra debe ayudar a que los lectores alcancen la comprensión de los fragmentos mediante la realización de preguntas adecuadas en el momento oportuno, y resumiendo y reconsiderando los comentarios que van surgiendo entre todo el alumnado.

Ante estas conversaciones literarias, que surgieron tras la lectura de los tres libros anteriormente mencionados, se comunicó el uso de la grabadora porque de esta manera permitía centrarse en el tema y la dinámica de la sesión de lectura. Además, el uso de ésta posibilita volver una y otra vez para nuevas audiciones. Después de la grabación de las tres sesiones de lectura, comienza la transcripción. A la hora de transcribir las sesiones se ha tenido en cuenta el código que Calvo (2015) facilita de las investigaciones de Cambra (2003, 2006). Para así después seleccionar aquellas respuestas lectoras más interesantes de los alumnos y clasificarlas según las cinco categorías conceptuales que propone Sipe (2012), porque como ya mencionemos anteriormente elegimos el análisis por categorías de Sipe (2012) frente al de Arizpe y Styles (2004, p. 110). Aunque ambos eran adecuados para desarrollar la investigación.

Finalmente, cabría destacar uno de los aspectos más significativos del enfoque *Dime*, y es que durante las conversaciones literarias la pregunta ¿por qué? no puede aparecer en ellas. Chambers (2007 b, p. 65) propuso eliminarla por dos razones muy claras; la primera, porque “es una pregunta demasiado extensa para contestarla de una vez... Nadie puede explicar en un par de oraciones por qué le gustó o disgustó un libro”, la segunda, porque “no ofrece ninguna ayuda. Para hablar bien de un libro hay que destacar un detalle que se pueda explicar fácilmente...”. Así que esta pregunta fue sustituida por la palabra *Dime*. Según Chambers (2007 b, p. 66) la palabra *Dime* “sugiere un deseo de colaborar, indicando que la maestra realmente quiere saber lo que piensa el lector y que anticipa el diálogo conversacional en vez del interrogatorio”.

Todos estos elementos que se han resaltado del enfoque *Dime* hacen creer que es un camino apropiado para introducir a los niños en la lectura desde edades tempranas, y tratar de conseguir el desarrollo de lectores competentes en ellos. Se ha observado que es un tipo de enfoque abierto, lo que permite que los alumnos tengan una mayor libertad para poder expresar todo aquello que piensan y sienten. Además, plantea una forma de trabajar la lectura completamente distinta a la que pueden estar acostumbrados, proponiendo la conversación literaria con todo el grupo – clase cómo una forma de llegar al entendimiento de la historia. En dichas conversaciones todos los alumnos pueden compartir y debatir sus propias opiniones. De esta forma, se deja a un lado la costumbre de realizar una ficha individual y descriptiva sobre los libros de lectura, la cual no proporciona ningún tipo de aprendizaje significativo a los alumnos.

## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado está destinado a analizar las respuestas lectoras de los alumnos y alumnas de 1º de Educación Infantil que se han obtenido mediante la aplicación del enfoque *Dime* de Chambers.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Los nombres de los alumnos que aparecen son ficticios.

En primer lugar, se van a destacar cada una de las respuestas de los lectores infantiles que se consideran más importantes en relación a los tres álbumes ilustrados.

Se inicia con el análisis de respuestas lectoras del libro *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* de Holzwarth, W.; Erlbruch, W.

Nº 2 + investigadora: ¿Dónde viven los topos?

Nº 3 + Mario: En la tierra.

Nº 4 + Noelia: Como ese topo.



Se observa cómo se fijan en las ilustraciones del cuento para recabar información y obtener una mayor comprensión de la trama.

Nº 2 + Investigadora: Mirar la liebre.

Nº 4 + Noelia: Son conejos.

Nº 2 + Investigadora: No, es que la liebre se parece a los conejos.

Nº 3 + Mario: Pero vive en el Polo Norte.

Nº 2 + Investigadora: No, las liebres viven en los bosques, campos...

Nº 4 + Noelia: Y también comen zanahorias.

Nº 2 + Investigadora: Si, ¡mirar!

Dos alumnos analizan la imagen que aparece en el libro para poder extraer de ella no sólo información sobre la trama, sino también para adquirir conocimientos. Gracias a que estos dos alumnos han expresado lo que pensaban han podido cambiar esas ideas erróneas que tenían preconcebidas sobre las liebres, y seguramente habrán provocado que el resto de compañeros piensen en la similitud que existe entre el conejo y la liebre, produciéndose así un nuevo aprendizaje gracias a la colaboración del alumnado.

*Nº 2 + Investigadora:* ¡Ha sido un perro! (lectura del cuento)

*Nº 5 + Elisa:* Como Wendy.

*Nº 2 + Investigadora:* Si.

*Nº 6 + Silvia:* Y como Hércules.

*Nº 5 + Elisa:* Yo no le dejo hacer caca en mi jardín.

*Nº 2 + Investigadora:* Claro, sino ensuciara todo.

Dos alumnas del aula expresan sus experiencias con sus perros al resto de compañeros, porque el perro del libro les recuerda al suyo y establecen una relación entre el cuento y la realidad.

*Nº 2 + Investigadora:* ¿Y qué ha hecho el topo para que te llame la atención?

*Nº 12 + Martín:* Meterse en su madriguera.

Se refleja cómo la lectura les proporciona un vocabulario nuevo y apropiado. Permitiéndoles de esta manera que puedan expresar sus ideas con mayor propiedad y a través de un lenguaje más rico.

*Nº 2 + Investigadora:* ¿Cuándo os estaba contando la historia quién pensabais que le había hecho eso al topo?

*Nº 4 + Noelia:* El perro.

*Nº 2 + Investigadora:* Tú ya sabías desde un principio que era el perro, ¿no?

*Nº 4 + Noelia:* Si.

*Nº 2 + Investigadora:* ¿Alguien se había imaginado otro animal?



*Nº 2 + Investigadora:* Pablo Sin, ¿cuál?

*Nº 15 + Pablo Sin:* eh.... El cerdo.

*Nº 2 + Investigadora:* Yanira.

*Nº 8 + Yanira:* La vaca.

En esta breve conversación se puede ver cómo hay alumnos que a lo largo del cuento han ido elaborando sus propias hipótesis sobre quién podía ser el que se había hecho aquello en la cabeza del topo. El cuento no desvela hasta el último momento quién ha sido, y de esta manera permite que los alumnos y alumnas puedan hacer uso de su imaginación para pensar quien es el posible culpable. En este caso se refleja la característica de la metaficción de los álbumes ilustrados.

*Nº 2 + Investigadora:* ¿Creéis que el perro lo había hecho aposta o sin querer?  
Levantamos la mano. Ana

*Nº 1 + Ana:* Sin querer, porque le molestaba en su cabeza la caca suya y se la quitó con su patita y le cayó al topo.

*Nº 2 + Investigadora:* Martín, ¿tenías la mano levantada?

*Nº 12 + Martín:* Si. Que lo había hecho aposta.

*Nº 2 + Investigadora:* ¿Y qué te hace pensar eso? ¿Cómo lo sabes?

*Nº 12 + Martín:* Porque me he enterado.

*Nº 3 + Mario:* Ha sido sin querer, porque además se lo limpiaron las moscas.

Aquí se observa como los niños son capaces de realizar sus propias inferencias a través de su imaginación y de la información que recopilan a través de las imágenes y de las palabras.

*Nº 2 + Investigadora:* ¿Y qué le puso feliz y contento al topo?

*Nº 4 + Noelia:* Que se la quitaron las moscas.

*Nº 2 + Investigadora:* ¿Qué pensáis de eso?

*Nº 1 + Ana:* Se puso contento al saber quien se había hecho caca en su cabeza.

*Nº 2 + Investigadora:* ¿Qué piensas tú de eso Mario?

*Nº 3 + Mario:* Que se fue contento al agujero porque las moscas le quitaron la caca de la cabeza.

*Nº 2 + Investigadora:* Pablo Sin.

*Nº 15 + Pablo Sin:* Que se la comieron.

*Nº 12 + Martín:* Para las moscas están ricas.

*Nº 2 + Investigadora:* Claro, se alimentan de eso.

Se ve de nuevo como los niños recurren a los conocimientos que ya poseen para poder llegar al entendimiento de la trama del libro. Martín les aclara al resto de compañeros que las moscas le hicieron ese favor al topo, porque ellas se alimentan de eso y para ellas no fue ningún suplicio.

*Nº 2 + Investigadora:* Por ejemplo yo veo la portada de un libro y pienso “este libro a lo mejor trata de aviones”. ¿Cuándo habéis visto la portada de este cuento os habéis imaginado sobre que iba?

*Nº 19 + Vallier:* Un día contamos un cuento de un topo.

*Nº 2 + Investigadora:* ¿Este mismo cuento?

*Nº 19 + Vallier:* No.

*Nº 2 + Investigadora:* ¿Y te ha recordado sobre el libro que ya leísteis del topo?

Nº 19 + Vallier: Si.

Vallier en este caso es capaz de relacionar el libro con otro que ya había leído anteriormente y que también trataba sobre un topo.

Nº 2 + Investigadora: ¿Os recuerda a algún otro cuento?

I

Nº 2 + Investigadora: Noelia.

Nº 4 + Noelia: A mamá, porque me cuenta los cuentos mamá.

En el caso anterior, el libro le recordaba al alumno a otro libro que ya había leído anteriormente sobre topos también. En cambio, a Noelia le recuerda a su madre, porque es ella quien le cuenta los libros. Se puede ver reflejado en este comentario el papel tan importante que desempeña el mediador en los niños. Como los libros que les leen en las aulas les recuerda al adulto facilitador con el que leen fuera del contexto escolar. También, se puede deducir que los padres de esta niña dedican tiempo a la lectura en casa, y ello es importante porque no únicamente a través del colegio se pueden formar lectores competentes, sino que también se necesita la ayuda de las familias.

Tras haber analizado estas respuestas lectoras obtenidas de la primera conversación literaria del cuento de Holzwarth, W., & Erlbruch, W. *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*, se han podido clasificar algunas de las respuestas de los alumnos y alumnas en las cinco categorías conceptuales que nos propone Lawrence R. Sipe (2012).

La categoría que más utilizan los niños y niñas es la *personal*, la cual les permite establecer relaciones entre sus vidas y las tramas, las situaciones y los personajes de los cuentos. A partir de sus propios conocimientos, que los han adquirido a través de sus experiencias con el entorno, son capaces de comprender mejor la trama del cuento.

Un ejemplo de ello, cuando la investigadora desvela que quién se ha hecho aquello en la cabeza del topo ha sido un perro, dos alumnas lo relacionan con sus perros. Esta situación del cuento les hace acordarse de ellos y relacionarla con sus vidas.

Nº 2 + Investigadora: ¡Ha sido un perro! (lectura del cuento)

Nº 5 + Elisa: Como Wendy.

Nº 2 + Investigadora: Si.

Nº 6 + Silvia: Y como Hércules.

Nº 5 + Elisa: Yo no le dejo hacer caca en mi jardín.

Nº 2 + Investigadora: Claro, sino ensuciara todo.

La otra categoría que también utilizan, pero en menor medida, es la *analítica*. En ella interpretan la situación, los personajes, la trama y el tema a partir de la información del texto y de las ilustraciones del cuento. En este caso hacen un análisis analítico de las ilustraciones, a partir del cual son capaces de recabar información que les facilite la comprensión del cuento.

Una clara situación de esta categoría se da cuando una alumna observa la imagen del cuento para saber donde viven los topos. Se basa en la ilustración para comprender dicho conocimiento.

Nº 2 + investigadora: ¿Dónde viven los topos?

Nº 3 + Mario: En la tierra.

Nº 4 + Noelia: Como ese topo.

Por último, aparece la categoría *intertextual* donde los niños y niñas relacionan la historia que se les lee con otros textos y productos culturales. Según lo que se ha

observado esta es la categoría que más difícil les puede resultar, porque tienen que ver una relación muy clara entre ambas partes.

Por ejemplo, la lectura de dicho cuento le recuerda a un alumno a otro cuento que había leído anteriormente sobre un topo.

*Nº 2 + Investigadora:* Por ejemplo yo veo la portada de un libro y pienso “este libro a lo mejor trata de aviones”. ¿Cuándo habéis visto la portada de este cuento os habéis imaginado sobre que iba?

*Nº 19 + Vallier:* Un día contamos un cuento de un topo.

*Nº 2 + Investigadora:* ¿Este mismo cuento?

*Nº 19 + Vallier:* No.

*Nº 2 + Investigadora:* ¿Y te ha recordado sobre el libro que ya leísteis del topo?

*Nº 19 + Vallier:* Si.

La segunda sesión de lectura se dedicó a *Un libro* de Tullet, H. Este libro les resulto realmente fascinante, porque se realizó una lectura interactiva en la que constantemente los alumnos estaban participando y ello les llamó la atención, porque hasta el momento no habían leído un libro como tal. Tras analizar la transcripción de dicha sesión se han destacado las siguientes respuestas de los lectores de Educación Infantil.

*Nº 1 + Investigadora:* ¡Anda, mirar qué bien! ¿Cómo se han puesto?

*Nº 3 + todos:* En fila.

*Nº 1 + Investigadora:* ¿Y son todos del mismo color?

*Nº 3 + todos:* No::

*Nº 13 + Noelia:* Pues que uno es rojo, el otro amarillo y el otro es azul.

*Nº 1 + Investigadora:* ¿Y esto a qué se parece?

*Nº 2 + Martín:* A un tren.

*Nº 1 + Investigadora:* Vale, ¿pero cuándo hacemos rojo, amarillo, azul y volvemos a empezar rojo, amarillo, azul?

*Nº 2 + Martín:* Serie.

*Nº 1 + Investigadora:* Parece una serie ¿verdad? Como las que hacéis vosotros.

En este fragmento se refleja como los niños entienden las ilustraciones del cuento a través de la relación que establecen con la realidad, con la tarea que ellos hacen en el aula habitualmente.

*Nº 1 + Investigadora:* ¿Hay cinco rojos y cinco amarillos, Ángel?

*Nº 9 + Ángel:* No lo sé.

*Nº 1 + Investigadora:* Pues vamos a contarlos.

*Nº 3 + todos:* 1, 2, 3, 4 y 5.

*Nº 1 + Investigadora:* ¿Y cuántos rojos, Daniel?

*Nº 10 + Daniel:* 1, 2, 3, 4 y 5.

*Nº 1 + Investigadora:* ¿Y azules cuántos hay Aitor?

*Nº 11 + Aitor:* Uno.

En este caso todos los alumnos se ayudan entre ellos para saber el número de círculos rojos, amarillos y azules que hay en total. Para conocer ese dato que el texto no les aporta utilizan las ilustraciones.

*Nº 1 + Investigadora:* ¿Qué ha pasado/?

*Nº 6 + Manuel:* Que se han vuelto a la otra hoja.

Nº 2 + Martín: Es mágico ese libro.

Los alumnos estaban realmente fascinados con el libro porque no podían creer lo que estaba ocurriendo en él. Y se puede ver reflejado muy bien en el comentario que hizo Martín.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha pasado?

Nº 2 + Martín: Que se ha puesto negro y solo hay amarillos.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué creéis que ha pasado?

Nº 2 + Martín: Han puesto solo los amarillos.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y qué ha podido pasar?

Nº 2 + Martín: Que se han puesto en fila y son todos amarillos.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y nosotros cuando vemos así negro?

Nº 6 + Manuel: Cuando apagáis las luces.

Nº 1 + Investigadora: ¡Muy bien! ¿Y aquí creéis que se ha apagado la luz?

Nº 3 + todos: Si::

El cuento permite que los niños puedan imaginarse su propia historia a través de lo que se relata, les da una mayor libertad para hacer uso de la imaginación.

Nº 6 + Manuel: Parece un mar.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué te hace pensar que es un mar?

Nº 6 + Manuel: Porque esta todo lejos.

Manuel establece una conexión entre la ilustración y el mar porque, según él, le recuerda a ello. Cada uno expresa sus opiniones y pensamientos en función de lo que piensan e imaginan.

*Nº 1 + Investigadora:* Por ejemplo, cuando hemos visto la imagen de los círculos en orden (rojo, amarillo, azul) nos ha recordado a las series. ¿Os recuerda a algo más?

*Nº 1 + Investigadora:* Pablo Sin.

*Nº 15 + Pablo Sin:* Que han ido en fila.

*Nº 1 + Investigadora:* ¿Y eso a que te recuerda?

*Nº 15 + Pablo Sin:* Que hacemos fila con Pili (la maestra).

*Nº 1 + Investigadora:* Para entrar del recreo, por ejemplo. ¡Muy bien!

Se observa continuamente cómo los niños establecen relaciones entre lo que el libro les transmite y situaciones de la vida diaria.

*Nº 1 + Investigadora:* ¿Qué ha pasado chicos?

*Nº 14 + Eloy:* Que parece como un arco iris.

*Nº 1 + Investigadora:* ¡Muy bien! Está la forma del-

*Nº 3 + todos:* Arco iris.

*Nº 4 + Mario:* Pero es que una parte es corto y otra es larga.

*Nº 1 + Investigadora:* Si, porque empieza esta parte de aquí más arriba. ¡Muy bien!

Una de las imágenes les recuerda a un fenómeno natural por la forma en la que están posicionados los círculos y por los diversos colores que aparecen. Además, se fijan en todos los detalles, porque otro compañero añade que una parte es más corta y otra más larga. De esta manera, entre todos los comentarios que cada uno de los alumnos expresa



van alcanzando un mayor entendimiento del discurso literario, mediante la interpretación de las imágenes, y un mayor desarrollo de conocimientos nuevos o ya adquiridos.

Nº 1 + Investigadora: Y con los círculos, ¿qué ha pasado Martina?

Nº 12 + Martina: Que se han mezclado.

Nº 1 + Investigadora: Y al mezclarse los círculos ¿qué ha ocurrido?

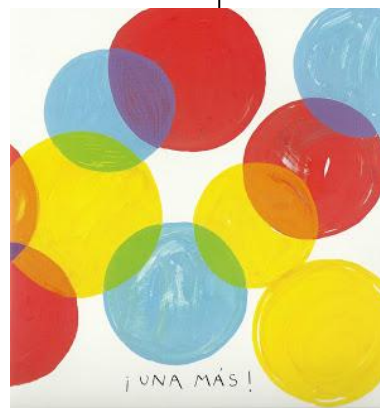
Nº 16 + Ana: Que casi se mezclaban. El amarillo con el rojo sale naranja, con el rojo al otro rojo sale morado y cuando el azul al amarillo sale verde.

Nº 1 + Investigadora: ¡Muy bien!

Nº 1 + Investigadora: Los círculos se han hecho más y se han mezclado entre ellos y han aparecido colores nuevos, como bien ha dicho Ana.

Nº 1 + Investigadora: ¡Aparecen colores nuevos!

Nº 4 + Mario: Yo un día mezcle el azul con el amarillo y salió verde.



Los alumnos hacen uso de sus conocimientos previos para entender lo que el cuento les está intentado transmitir a través de las imágenes, y además en este caso Mario les cuenta a los compañeros una experiencia que él mismo hizo, relacionada con la mezcla de colores, para que vean sus compañeros que es verdad lo que el cuento refleja a través de sus imágenes.

Nº 17 + Leo: Laura, ahí veo un poco de negro.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué habrá pasado?

Nº 16 + Ana: Porque el azul clarito se mezcla con el morado y sale negro.

Se refleja en este comentario cómo los alumnos se ayudan entre ellos. Un alumno comenta algo desconcertante que ha visto en la imagen y una de sus compañeras le contesta basándose en los conocimientos previos que posee. La compañera le ofrece su ayuda a través de una respuesta adecuada y le proporciona de esta manera un nuevo aprendizaje que hasta ese momento desconocía. Se puede observar que a través de la lectura los alumnos comparten sus conocimientos con el resto y se producen así aprendizajes cooperativos.

Nº 1 + Investigadora: Silvia.

Nº 20 + Silvia: Me recuerda al cuento del topo.

Nº 1 + Investigadora: Vale, muy bien.

Finalmente, esta alumna comenta que dicho libro le ha recordado al que leímos en la sesión de lectura anterior. A lo mejor otra persona no encontraría ninguna relación entre ambos, pero esta niña ha encontrado algo en él que le ha llevado al recuerdo del relato del anterior álbum ilustrado.

Se han examinado las respuestas que los alumnos y alumnas tuvieron frente a la lectura del libro de Tullet, H. *Un libro* y han sido similares a las que mostraron en el anterior cuento.

La primera categoría es la *personal*, donde los niños y niñas utilizan algunas experiencias de sus vidas para comprender algo de la trama del cuento. Es la que con mayor facilidad usan, porque a estas edades absorben todo aquello que viven a su alrededor y lo utilizan para comprender otras realidades o situaciones.

Un ejemplo de dicha categoría se da cuando los alumnos/as al observar una de las imágenes del cuento recuerdan que se parece a una de las actividades que ellos/as suelen hacer en el aula con la maestra, que son las series.

Nº 1 + Investigadora: ¡Anda, mirar qué bien! ¿Cómo se han puesto?

Nº 3 + todos: En fila.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y son todos del mismo color?

Nº 13 + Noelia: Pues que uno es rojo, el otro amarillo y el otro es azul.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y esto a qué se parece?

Nº 2 + Martín: A un tren.

Nº 1 + Investigadora: Vale, ¿pero cuándo hacemos rojo, amarillo, azul y volvemos a empezar rojo, amarillo, azul?

Nº 2 + Martín: Serie.

Nº 1 + Investigadora: Parece una serie ¿verdad? Como las que hacéis vosotros.

La segunda categoría es la *analítica*, usan información del texto y de las ilustraciones para comprender las situaciones que se dan, los personajes y la trama. De nuevo aparece el análisis de las ilustraciones, ya que es la primera impresión que reciben y donde focalizan siempre la atención. Los dibujos, los colores.... les llama muchísimo su atención, y además les facilita la comprensión del cuento.

En este ejemplo, se muestra cómo los niños cuentan los círculos que aparecen en la imagen para conocer cuántos hay en total de cada color. Nunca se sabe lo que puede venir después, por ello es muy importante que los niños y niñas se fijen muy detalladamente en las ilustraciones que aparezcan.

Nº 1 + Investigadora: ¿Hay cinco rojos y cinco amarillos, Ángel?

Nº 9 + Ángel: No lo sé.

Nº 1 + Investigadora: Pues vamos a contarlos.

Nº 3 + todos: 1, 2, 3, 4 y 5.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y cuántos rojos, Daniel?

Nº 10 + Daniel: 1, 2, 3, 4 y 5.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y azules cuántos hay Aitor?

Nº 11 + Aitor: Uno.

La tercera categoría es la *intertextual*, en ella los niños y niñas establecen correspondencias entre el cuento y otros textos o productos culturales. Para estas edades tan tempranas se podría considerar que dicha categoría es un tanto difícil, pero se muestra cómo ellos/as la utilizan en algunas ocasiones, aunque no siempre saben dar una explicación de por qué establecen esa relación.

Se ve claramente en el ejemplo que se expone a continuación.

Nº 1 + Investigadora: Silvia.

Nº 20 + Silvia: Me recuerda al cuento del topo.

Nº 1 + Investigadora: Vale, muy bien.

Finalmente, en la última sesión de lectura se leyó *La pequeña oruga glotona* de Carle, E. A continuación, se muestran las respuestas lectoras que más interesantes han resultado de este grupo de lectores infantiles.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué salió del huevo?

Nº 7 + Noelia: Una oruga.

Nº 1 + Investigadora: Manuel.

Nº 8 + Manuel: Una oruga.

Nº 7 + Noelia: Es muy pequeña.

En este caso, una alumna se fija en las ilustraciones para obtener más información sobre los protagonistas del libro, y de esta forma recabar la mayor cantidad de información posible analizando todos los detalles que aparecen en él.

*Nº 1 + Investigadora:* En la cabeza tiene antenas ¿y por el cuerpo?

*Nº 10 + Martín:* Pinchos.

*Nº 1 + Investigadora:* No, son pelos muy finitos.

*Nº 3 + Ana:* Son pinchitos.

*Nº 1 + Investigadora:* Son pelos.

*Nº 11 + Pablo Sin:* Como los dálmatas.

Constantemente están realizando conexiones con aspectos que ya conocen, pero además lo hacen de manera innata, es decir, que escuchan u observan algo y en seguida lo relacionan con algún aspecto o experiencia de su vida.

*Nº 12 + Leo:* No va a dejar nada a los animales.

*Nº 5 + Héctor:* Jo esta oruga.

*Nº 3 + Ana:* Se va a poner gordísima.

*Nº 1 + Investigadora:* No nos va a dejar nada fruta para nosotros.

*Nº 3 + Ana:* No, que son para ella.

*Nº 1 + Investigadora:* ¿Es para ella toda esta fruta?

*Nº 4 + Diego:* Si

*Nº 3 + Ana:* ¡Pero si es de mentira/!

*Nº 4 + Diego:* Es de mentira

Nº 1 + Investigadora: Ah vale vale.

Nº 3 + Ana: Si no te lo comerás con papel.

Nº 4 + Diego: Es un cuento.

A través de la conversación que mantienen se refleja que son capaces de diferenciar totalmente la realidad de la ficción del cuento.

Nº 1 + Investigadora: ¿Cómo sabemos que la oruga masticó esta hoja verde?

Nº 9 + Azucena: Porque hay una rayita.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y qué más hay? ¿Veis algo más?

Nº 14 + Elisa: Porque hay una rayita.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y qué más Lucía?

Nº 15 + Lucía: Unos puntitos.



Nº 1 + Investigadora: ¡Muy bien! ¿Y dónde estaban estos puntitos también, Héctor?

Nº 5 + Héctor: En las frutas y en los dulces.

Nº 1 + Investigadora: Por eso sabemos que ha pasado por ahí porque están los agujeritos, ¿verdad?

Nº 6 + todos: Si.

Con las aportaciones que hacen cada uno de ellos llegan a conclusiones importantes para comprender el discurso literario del libro. Están conclusiones las extraen más de las ilustraciones que del texto que escuchan, por ello son tan importantes para ellos las ilustraciones. Además, se acuerdan de detalles que han visualizado en imágenes anteriores, lo cual es importante para luego construir una percepción global sobre la trama del libro.

Nº 7 + Noelia: La oruga tiene pies.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y antes los tenía ya?

Nº 6 + todos: No.

Nº 1 + Investigadora: ¿No tenía pies antes?

Nº 4 + Diego: ¡Sí!

Nº 1 + Investigadora: Si, vamos a mirar si tenía pies antes. ¿Tiene aquí pies?

Nº 7 + Noelia: Si.

Nº 1 + Investigadora: Lo que era tan pequeñita que los pies también los tenía-

Nº 4 + Diego: Pequeñitos.

Los comentarios de los niños sirven para que otros compañeros se den cuenta de detalles que a ellos se les habían pasado por alto, como es el caso de Diego y Noelia.

Nº 1 + Investigadora: ¿Habéis visto alguna vez algún capullo?

Nº 4 + Diego: Yo Si::

Nº 7 + Noelia: Yo si en un libro de la granja. Mi madre me dijo que se llamaba como una cosa pero ya no me lo sé.

En este caso Noelia establece una relación entre la historia del libro *La pequeña oruga glotona* y otro que su madre ya le había leído anteriormente.

Nº 3 + Ana: Salió una mariposa.

Nº 7 + Noelia: Una mariposa de colorines.

Nº 12 + Leo: Tiene muchos colorines. A mí me gustan las maripositas.

La lectura de libros permite que los niños se abran más y expresen sus sentimientos, pensamientos, deseos, gustos, etc. y en este caso se observa cómo un niño comenta que les gustan las mariposas. A través de los libros se puede conocer mucho más a los alumnos y descubrir de ellos cosas que realmente se desconocían.

*Nº 4 + Diego:* Yo vi una mariposa que nacía.

*Nº 1 + Investigadora:* ¿Y dónde lo viste? ¿Te acuerdas?

*Nº 4 + Diego:* En mi parque.

*Nº 16 + Daniel:* Yo he visto una oruga en la caja de juguetes.

*Nº 3 + Ana:* ¿Era de verdad?

*Nº 16 + Daniel:* Si

El cuento les hace recordar experiencias que ellos han vivido anteriormente y las comparten con el resto de compañeros, porque les gusta contar sus propias vivencias para que el resto las conozcan.

*Nº 1 + Investigadora:* ¿Y este cuento os ha recordado a algo?

*Nº 7 + Noelia:* Pues al cuento que trajo Aitor.

*Nº 1 + Investigadora:* ¿Y cuál era?

*Nº 7 + Noelia:* El del ciempiés.

*Nº 1 + Investigadora:* Vale, muy bien.

*Nº 1 + Investigadora:* ¿A ti Silvia?

*Nº 21 + Silvia:* A los insectos que vi en el campo. Vi una araña.



Les resulta muy fácil crear relaciones entre el libro y otros textos literarios, o bien con experiencias que ellos mismos han experimentado. De esta manera, les resulta más fácil comprender el relato del libro y también realizan una mayor actividad cognitiva intentado establecer conexiones.

Tras haber analizado las respuestas anteriores, se ha proseguido a clasificar algunas de ellas entre los cinco aspectos de la comprensión lectora que Sipe (2012) ofrece.

En primer lugar se encuentra la categoría *analítica*, donde los alumnos y alumnas hacen un análisis analítico de las ilustraciones que aparecen a lo largo del cuento para poder obtener más información sobre la trama y una mejor comprensión de la misma. En este caso, las imágenes les llamaron mucho la atención y acudían constantemente a ellas para describirlas y extraer información de ellas.

Un ejemplo de ellos es el siguiente.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué salió del huevo?

Nº 7 + Noelia: Una oruga.

Nº 1 + Investigadora: Manuel.

Nº 8 + Manuel: Una oruga.

Nº 7 + Noelia: Es muy pequeña.

Le sigue la categoría *personal* a través de la cual los alumnos y alumnas establecen conexiones del texto a la vida y de la vida al texto. En el momento que identifican una relación entre ambas partes (cuento - vida, o viceversa) la expresan, porque tienen la necesidad de comunicar al resto sus experiencias y hacerles partícipes de lo que viven por el gran valor que significan para ellos/as.

A continuación se puede observar un ejemplo.

Nº 4 + Diego: Yo vi una mariposa que nacía.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y dónde lo viste? ¿Te acuerdas?

Nº 4 + *Diego*: En mi parque.

Nº 16 + *Daniel*: Yo he visto una oruga en la caja de juguetes.

Nº 3 + *Ana*: ¿Era de verdad?

Nº 16 + *Daniel*: Si

Por último, está la categoría *intertextual* donde los niños y niñas reflejan la comprensión lectora desde la perspectiva de otros textos. En este caso se presentan varias situaciones intertextuales, lo que pareció sorprendente. Puede ser que los alumnos y alumnas comenzaran a adquirir dicha categoría y les resultara más fácil utilizarla.

Una alumna comenta que ya había visto un capullo de mariposa en un libro de la granja que su madre le había leído. Por lo tanto, está estableciendo una relación entre ambos cuentos.

Nº 1 + *Investigadora*: ¿Habéis visto alguna vez algún capullo?

Nº 4 + *Diego*: Yo Si::

Nº 7 + *Noelia*: Yo si en un libro de la granja. Mi madre me dijo que se llamaba como una cosa pero ya no me lo sé.

Como desenlace de este análisis se refleja que son tres las categorías que más han prevalecido en las respuestas lectoras de estos alumnos y alumnas de Primero de Educación Infantil. Posiblemente estas tres categorías se dan con mayor facilidad en ellos que las categorías transparente y performativa. Ello no quiere decir que no hayan estado presentes en sus respuestas lectoras, sino que simplemente no se han producido con tanta frecuencia como las otras.

## 6. CONCLUSIONES

Tras haber finalizado la investigación ha llegado el momento de concluir recogiendo los objetivos que habíamos planteado en el inicio de este trabajo.

1. Analizar la adecuación del enfoque *Dime* de A. Chambers a la creación de lectores literarios competentes en Educación Infantil.

Del análisis que se ha realizado se infiere que se puede llegar a formar lectores literarios competentes mediante la aplicación del enfoque *Dime* de Chambers.

La aplicación de dicho enfoque ha permitido que emerjan las tres categorías conceptuales que más han prevalecido entre los alumnos y alumnas de Primero de Educación Infantil. Estas tres categorías son: analítica, personal e intertextual, y ellas se han desarrollado y construido entre todos los alumnos a través de las conversaciones literarias que se han realizado tras finalizar cada una de las lecturas de los libros. Por tanto, la aparición de estas categorías ha permitido que los niños construyan entre todos el sentido de la trama.

Cada una de estas categorías, mediante la propuesta del enfoque *Dime* de Chambers, permite formar lectores literarios competentes porque cada una de ellas les aporta algo diferente. La intertextual les da la oportunidad para refinar y extender los esquemas de la comprensión lectora desde la perspectiva de otros conocimientos o textos. La personal les permite introducirse en la trama del libro e imaginar cómo actuarían o reaccionarían ante ciertos aspectos del relato literario. De este modo, pueden establecer conexiones entre su mundo real y el mundo ficticio del libro, y fomentar el desarrollo la imaginación de los alumnos en relación a cómo resolver una situación que quizás se les puede presentar en el futuro. Por último, la analítica les emerge a un mundo donde existen dos códigos esenciales para la construcción del sentido, y ambos deben ser descifrados para alcanzar una comprensión del mismo.

2. Analizar la eficacia del álbum ilustrado en la formación de lectores literarios competentes desde edades tempranas.

Tras el análisis que se ha elaborado a lo largo de toda esta investigación se concluye que el álbum ilustrado es un género adecuado para formar lectores competentes, porque dicho género implica en los niños una actividad cognitiva en la que tienen que recabar información tanto del texto como de las interpretaciones que hacen de las imágenes. Para así llegar al entendimiento de lo que el autor del libro trata de transmitirles.

En el álbum ilustrado, las tres categorías conceptuales que se han observado a lo largo del análisis de resultados en los alumnos y alumnas surgen de la relación entre la imagen y el texto. Se destaca la necesidad de que el lector infantil colabore y proyecte con la imagen para poder construir el sentido.

En este caso, la categoría más relevante en el álbum ilustrado es la intertextual, porque los alumnos llegan a ella a través de las relaciones que establecen entre las ilustraciones que aparecen en el libro u otros. En cambio, en la categoría analítica los niños analizan cada uno de los símbolos visuales que aparecen en las imágenes para así ir construyendo el texto visual que reciben. La última categoría, la personal, hace tomar conciencia a los lectores infantiles de sus propias reacciones, sentimientos y asociaciones personales con las ilustraciones.

## **7. NUEVAS VÍAS DE INVESTIGACIÓN**

La investigación realizada en este trabajo de fin de grado abre nuevas vías de investigación sobre las que profundizar.

Durante el proceso de esta investigación se habla de la importancia del enfoque *Dime* de A. Chambers para conseguir a través de él lectores literarios competentes en Educación Infantil. Por tanto, podríamos abrir una nueva vía de investigación aplicando dicho enfoque a etapas educativas superiores, como Educación Primaria, e incluso, en Educación Secundaria, con el objetivo de alcanzar resultados similares. Este tipo de enfoque facilitaría a los alumnos alcanzar una comprensión del discurso literario de una

manera más directa y sencilla mediante la utilización de las conversaciones literarias. Como bien explica Chambers (2007 b, p. 23), “el sentido se negocia y construye. Los amigos discuten lo que les resulta desconcertante y la explicación sugerida, y de aquí surge un entendimiento sobre “de qué se trata” el libro para ese grupo de lectores en ese momento”.

Para la muestra de lectores infantiles de esta investigación se escogió un género apropiado para la edad, como es el álbum ilustrado. En el caso de alumnos más mayores se tendría que elegir un modelo literario más variado. Para ello, habrá que realizar una investigación sobre los intereses y gustos de los alumnos de esas edades y elegir a partir de ahí un género adecuado que respondiera a sus demandas. En este caso, se podría proponer la utilización del libro ilustrado, donde el texto es el guía de la historia y la imagen es una interpretación de las palabras que proporciona detalles para el desarrollo de la trama, facilitando así al lector la construcción del significado.

Así mismo, de aquí se obtendría una nueva vía de investigación en la que habría que analizar si el libro ilustrado es un género apropiado para formar lectores literarios competentes en etapas educativas superiores, como son Educación Primaria y Secundaria.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bader, B. (1976). *American Picture Books: From Noah's Ark to the Beast Within*. Nueva York: Macmillan.
- Bonafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano.
- Calvo, V. (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes inmigrantes*. Zaragoza: Prensas universitarias.

- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cambra, M (2006). Interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela. En COMPS, A., *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 119 – 135). Barcelona: Graó.
- Carle, E. (2005). *La pequeña oruga glotona*. Italia: Kókinos.
- Cerrillo, P. (2010) *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*. (2012). Consultado (1/06/2015). Recuperado de: [http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/conferencia\\_sipe\\_0.pdf](http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/conferencia_sipe_0.pdf)
- Chambers, A. (2007 a). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007 b). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De qué sirve un libro sin dibujos: álbum y formación de lectores literarios* [recurso electrónico]. (2014). Consultado (25/05/2015). Recuperado de: [http://issuu.com/fontoval/docs/guia\\_de\\_lectura\\_rosa\\_tabernero](http://issuu.com/fontoval/docs/guia_de_lectura_rosa_tabernero)
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Holzwarth, W., & Erlbruch, W. (2005). *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*. Madrid: Alfaguara Infantil.
- Kümmerling-Meibauer, B. (1999). Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Concept of Irony. *The Lion and the Unicorn*, 23, 168-176.

- Lewis, D. (1999). La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. En M. F. Paz Castillo (coord.), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 77-88). Caracas: Banco del Libro.
- Lewis, C. (2000). *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba Editorial.
- Manrique, N. (2014). *Mediadores y lectura literaria: una aproximación a los factores que influyen en los criterios de selección de obras*. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <http://zaguan.unizar.es/record/31018?ln=es>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Nodelmam, P. (1996). Illustration and Picture Books. En P. Hunt (comp.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Londres: Routledge.
- Nodelman, P. (2010). Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil. En Colomer T., Kümerling-Meibauer, B., & Silva-Díaz C. (Eds.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 18 – 32). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Tabernero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza
- Tabernero, R. (2013). El lector literario en los grado de maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos*, 38, 47 – 55.
- Tullet, H. (2010). *Un libro*. Kokinos.

## ANEXOS

### *Anexo 1: Código de las transcripciones*

Código utilizado por Cambra (2003) en sus investigaciones, aunque simplificamos algunas de las convenciones de transcripción y las adaptamos a nuestra investigación tal y como se indica:

Numerar el turno (nº + participante junto)

Participantes:

Inv.                      Investigadora

Nombres propios de los alumnos identificados: Aissatou, Zineb, etc.

Hechos prosódicos y fonéticos:

I                      pausa corta (1-3'')

II                      pausa mediana (+ de 3'')

III                      pausa larga

Entonaciones

/                      entonación ascendente

\                      entonación descendente

?                      entonación interrogativa

!                      entonación exclamativa

BRAVO              énfasis

S::i; si::              alargamiento

No:::                      alargamiento excepcionalmente largo



Trist- un guión indica una interrupción brusca

Hechos paraverbales

((*risas*)) risas

Interjecciones

ai, ecs, bah interjecciones propias de la lengua

ah, oh, interjecciones más bien internacionales

Hechos no verbales

((*Mirando la portada*)) comentarios sobre acontecimientos contextuales,  
comportaments proxèmicos, gestuales y posturales

x palabra ininteligible

xx enunciado ininteligible

xxx fragmento ininteligible

### *Anexo 2: Transcripción*

Holzwarth, W., & Erlbruch, W. (2005). *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*. Madrid: Alfaguara Infantil.

Nº 1 + Ana: Ya lo hemos leído.

Nº 2 + investigadora: Pues lo volvemos a leer.

Nº 1 + Ana: Es una caca.

Nº 2 + investigadora: ¿Dónde viven los topos?

Nº 3 + Mario: En la tierra.

Nº 4 + Noelia: Como ese topo.

Nº 2 + investigadora: ¡Muy bien!

Nº 2 + Investigadora: Mirar la liebre.

Nº 4 + Noelia: Son conejos.

Nº 2 + Investigadora: No, es que la liebre se parece a los conejos.

Nº 3 + Mario: Pero vive en el Polo Norte.

Nº 2 + Investigadora: No, las liebres viven en los bosques, campos...

Nº 4 + Noelia: Y también comen zanahorias.

Nº 2 + Investigadora: Si, ¡mirar!

Nº 2 + Investigadora: Mirar la cabra, ¿veis como tiene cuernos? Como os he explicado esta mañana.

Nº 3 + Mario: Parece como la gacela.

Nº 2 + Investigadora: ¡Ha sido un perro! (lectura del cuento)

Nº 5 + Elisa: Como Wendy.

Nº 2 + Investigadora: Si.

Nº 6 + Silvia: Y como Hércules.

Nº 5 + Elisa: Yo no le dejo hacer caca en mi jardín.

Nº 2 + Investigadora: Claro, sino ensuciara todo.

Nº 2 + Investigadora: Mirar las moscas, ¿qué hacen?

Nº 3 + Mario: Comer.

Nº 2 + Investigadora: Noelia, ¿qué es lo que más te ha gustado?

Nº 4 + Noelia: El topo.

Nº 2 + Investigadora: ¿A ti Martina?

Nº 7 + Martina: El perro

Nº 2 + Investigadora: Yanira, ¿qué es lo que más te ha gustado?

Nº 8 + Yanira: Ah... el perro

Nº 2 + Investigadora: ¿A ti Mario?

Nº 3 + Mario: La vaca.

Nº 2 + Investigadora: Azucena.

Nº 9 + Azucena: El caballo.

Nº 2 + Investigadora: Adrián, ¿qué es lo que más te ha gustado? ¿El topo?

Nº 10 + Adrián: Si.

Nº 2 + Investigadora: ¿A ti Pablo?

Nº 11 + Pablo: El topo.

Nº 2 + Investigadora: ¡Martín!, ¿qué es lo que más te ha gustado?

Nº 12 + Martín: Lo que le cayó al topo en la cabeza.

Nº 2 + Investigadora: ¿Y qué es?

Nº 12 + Martín: mm....una caca.

Nº 2 + Investigadora: Ángel.

Nº 13 + Ángel: La caca.

Nº 2 + Investigadora: Brayan.

Nº 14 + Brayan: EL topo

Nº 2 + Investigadora: Pablo Sin.

Nº 15 + Pablo Sin: El caballo.

Nº 2 + Investigadora: ¡Leo!, ¿qué es lo que más te ha gustado?

Nº 16 + Leo: La vaca.

Nº 2 + Investigadora: Elisa.

Nº 5 + Elisa: El caballo.

Nº 2 + Investigadora: Héctor.

Nº 17 + Héctor: El cerdo.

Nº 2 + Investigadora: Aitor.

Nº 18 + Aitor: El caballo.

Nº 2 + Investigadora: Ana.

Nº 1 + Ana: El cerdo.

Nº 2 + Investigadora: Vallier

Nº 19 + Vallier: La caca.

Nº 2 + Investigadora: Silvia.

Nº 6 + Silvia: Las moscas.

Nº 2 + Investigadora: Alejandro.

Nº 20 + Alejandro: las moscas.

Nº 2 + Investigadora: Diego.

Nº 21 + Diego: La liebre.

Nº 2 + Investigadora: ¡Muy bien! Ese no lo había dicho aun nadie.

Nº 2 + Investigadora: Daniel.

Nº 22 + Daniel: Las moscas

Nº 2 + Investigadora: Eloy.

Nº 23 + Eloy: El topo.

Nº 2 + Investigadora: Lucía.

Nº 24 + Lucía: El cerdo.

Nº 2 + Investigadora: Ahora vais a levantar la mano para decirme que es lo que menos os ha gustado del cuento. ¡Lo que menos!

Nº 2 + Investigadora: Martina.

Nº 7 + Martina: El cerdo.

Nº 2 + Investigadora: Noelia.

Nº 4 + Noelia: La caca.

Nº 2 + Investigadora: Yanira.

Nº 8 + Yanira: El perro.

Nº 2 + Investigadora: ¿Pero eso no era lo que más te había gustado?

Nº 8 + Yanira: Si

Nº 2 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 8 + Yanira: I (No lo sabía)

Nº 2 + Investigadora: Brayan, ¿qué es lo que menos te ha gustado?

Nº 14 + Brayan: El topo.

Nº 2 + Investigadora: Ángel.

Nº 13 + Ángel: La vaca

Nº 2 + Investigadora: Martín

Nº 12 + Martín: La caca que hizo la vaca.

Nº 2 + Investigadora: Aitor.

Nº 18 + Aitor: El perro.

Nº 2 + Investigadora: Vallier

Nº 19 + Vallier: La caca.

Nº 2 + Investigadora: Ana.

Nº 1 + Ana: El topo.

Nº 2 + Investigadora: ¿Hay algo del cuento que os ha sorprendido, algo que no os esperabais?

Nº 2 + Investigadora: Diego.

Nº 21 + Diego: El cerdo.

Nº 2 + Investigadora: ¿A alguien le ha llamado la atención algo del cuento?

Nº 2 + Investigadora: Noelia.

Nº 4 + Noelia: La vaca.

Nº 2 + Investigadora: Pero de lo que ha sucedido en el cuento ¿qué es lo que más os ha llamado la atención de lo que ha sucedido?

Nº 2 + Investigadora: Mario.

Nº 3 + Mario: El caballo.

Nº 2 + Investigadora: Martín

Nº 12 + Martín: El topo.

Nº 2 + Investigadora: ¿Y qué ha hecho el topo para que te llame la atención?

Nº 12 + Martín: Meterse en su madriguera.

Nº 2 + Investigadora: Muy bien.

Nº 2 + Investigadora: ¿Veis alguna relación entre lo que ha sucedido en el cuento y algún otro cuento que conozcáis?

Nº 1 + Ana: No.

Nº 2 + Investigadora: ¿Os recuerda a algún otro cuento?

I

Nº 2 + Investigadora: Noelia.

Nº 4 + Noelia: A mamá, porque me cuenta los cuentos mamá.

Nº 2 + Investigadora: ¿No os recuerda por ejemplo a si alguna vez habéis visto cacas de animales?

Nº 25 + todos: si:::

Nº 2 + Investigadora: ¿Cuándo habéis visto la portada del libro os habéis imaginado algo sobre el cuento? ¿Os habéis imaginado sobre que iba?

Nº 1 + Ana: No.

Nº 2 + Investigadora: Por ejemplo yo veo la portada de un libro y pienso “este libro a lo mejor trata de aviones”. ¿Cuándo habéis visto la portada de este cuento os habéis imaginado sobre que iba?

Nº 19 + Vallier: Un día contamos un cuento de un topo.

Nº 2 + Investigadora: ¿Este mismo cuento?

Nº 19 + Vallier: No.

Nº 2 + Investigadora: ¿Y te ha recordado sobre el libro que ya leísteis del topo?

Nº 19 + Vallier: Si.

Nº 2 + Investigadora: ¿Qué creéis que era aquello que llevaba el topo en la cabeza? Levantamos la mano.

Nº 2 + Investigadora: Brayan.

Nº 14 + Brayan: Una caca.

Nº 2 + Investigadora: ¿Cuándo os estaba contando la historia quién pensabais que le había hecho eso al topo?

Nº 4 + Noelia: El perro.

Nº 2 + Investigadora: Tú ya sabias desde un principio que era el perro, ¿no?

Nº 4 + Noelia: Si.

Nº 2 + Investigadora: ¿Alguien se había imaginado otro animal?

Nº 2 + Investigadora: Pablo Sin, ¿cuál?

Nº 15 + Pablo Sin: eh.... El cerdo.

Nº 2 + Investigadora: Yanira.

Nº 8 + Yanira: La vaca.

Nº 2 + Investigadora: ¿Habéis visto alguna vez algún animal de los que aparecen en el libro? Levantamos la mano.

Nº 21 + Diego: Yo si:::

Nº 2 + Investigadora: Eloy.

Nº 23 + Eloy: La vaca.

Nº 2 + Investigadora: Noelia.

Nº 4 + Noelia: La vaca.

Nº 2 + Investigadora: Diego.

Nº 21 + Diego: Pues un cerdo.

Nº 2 + Investigadora: Lucía.



Nº 24 + Lucía: x

Nº 2 + Investigadora: ¿El rinoceronte?

Nº 24 + Lucía: Si, rinoceronte.

Nº 2 + Investigadora: Pero ese no aparece en este cuento. Te estoy diciendo si has visto algún animal de los que aparecen aquí en el libro.

Nº 2 + Investigadora: Pablo Sin.

Nº 15 + Pablo Sin: El perro.

Nº 24 + Lucía: El cerdo.

Nº 2 + Investigadora: Muy bien Lucia, el cerdo.

Nº 2 + Investigadora: Brayan

Nº 14 + Brayan: El gato.

Nº 2 + Investigadora: Pero el gato no aparece aquí. Tiene que ser de los que aparecen aquí.

Nº 2 + Investigadora: ¿Qué os parece que el topo haya ido a investigar quien se había hecho aquello en su cabeza sin limpiársela? Levantamos la mano.

Nº 2 + Investigadora: Daniel

Nº 22 + Daniel: Mal.

Nº 2 + Investigadora: ¿Tú qué hubieras hecho si por ejemplo te sucede eso? ¿Habríais ido con eso en la cabeza u os la habríais limpiado antes?

Nº 1 + Ana: Nos la hubiéramos limpiado antes.

Nº 2 + Investigadora: Vale.

Nº 1 + Ana: ¡Pero no tenemos grifo! Los topos no tienen grifo.

Nº 2 + Investigadora: Claro, entonces ¿cómo se la hubiera podido limpiar?

Nº 22 + Daniel: Con toallitas.

Nº 2 + Investigadora: Pero.... ¿los topos tienen toallitas, Pablo Tricas?

Nº 11 + Pablo Tricas: No

Nº 2 + Investigadora: Entonces ¿cómo se la puede limpiar el topo?

Nº 12 + Martín: Con nada.

Nº 2 + Investigadora: Hombre ¿el topo qué tiene?

I

Nº 2 + Investigadora: ¿Sabéis que hacían las moscas en la cabeza del topo?

Nº 12 + Martín: Comerse la caca.

Nº 2 + Investigadora: ¿Creéis que el perro lo había hecho aposta o sin querer?  
Levantamos la mano. Ana

Nº 1 + Ana: Sin querer, porque le molestaba en su cabeza la caca suya y se la quito con su patita y le cayó al topo.

Nº 2 + Investigadora: Vale, ¡muy bien!

Nº 2 + Investigadora: Martín, ¿tenías la mano levantada?

Nº 12 + Martín: Si. Que lo había hecho aposta.

Nº 2 + Investigadora: ¿Y qué te hace pensar eso? ¿Cómo lo sabes?

Nº 12 + Martín: Porque me he enterado.

Nº 1 + Ana: No lo hizo aposta.

Nº 2 + Investigadora: ¿Y cómo lo sabes?

Nº 1 + Ana: Porque me lo dijo Gema.

Nº 2 + Investigadora: ¿Y quién es Gema?

Nº 1 + Ana: Mi profesora del comedor.

Nº 2 + Investigadora: Vale.

Nº 2 + Investigadora: Mario.

Nº 3 + Mario: Ha sido sin querer, porque además se lo limpiaron las moscas.

Nº 2 + Investigadora: Vale, muy bien. ¿Y qué le hizo el topo al perro?

Nº 1 + Ana: La caca.

Nº 2 + Investigadora: ¿Y qué quería conseguir el topo haciéndole eso al perro?

Nº 1 + Ana: Haciéndole otra caca en la cabeza del perro. Ahora el topo hizo una caca en la cabeza del perro.

Nº 2 + Investigadora: El topo se la devolvió haciéndose una caca en su cabeza.

Nº 1 + Ana: Se la devolvió.

Nº 2 + Investigadora: ¿Y qué le puso feliz y contento al topo?

Nº 4 + Noelia: Que se la quitaron las moscas.

Nº 2 + Investigadora: ¿Qué pensáis de eso?

Nº 1 + Ana: Se puso contento al saber quien se había hecho caca en su cabeza.

Nº 2 + Investigadora: ¿Qué piensas tú de eso Mario?

Nº 3 + Mario: Que se fue contento al agujero porque las moscas le quitaron la caca de la cabeza.

Nº 2 + Investigadora: Pablo Sin.

Nº 15 + Pablo Sin: Que se la comieron.

Nº 12 + Martín: Para las moscas están ricas.

Nº 2 + Investigadora: Claro, se alimentan de eso.

Nº 1 + Ana: Para hacer la miel.

Nº 2 + Investigadora: No, la miel la hacen las abejas.

Nº 2 + Investigadora: ¿Os ha gustado el topo?

Nº 25 + todos: Si::

Nº 2 + Investigadora: ¿Os han parecido difíciles las preguntas?

Nº 25 + todos: No::

Nº 2 + Investigadora: ¿Os gusta que os haga preguntas después del cuento?

Nº 25 + todo: Si:: No::

Nº 2 + Investigadora: Si, ¿no? Así luego lo entendemos mejor, ¿no?

Nº 25 + todos: Si::

### *Anexo 3: Transcripción*

Tullet, H. (2010). *Un libro*. Kokinos.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué es esto?

Nº 2 + Martín: Un gomet.

Nº 1 + Investigadora: Un círculo...

Nº 3 + todos: Amarillo.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué pasado cuando Lucía ha pulsado el círculo amarillo?

Nº 4 + Mario: Que han salido dos.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha pasado?

Nº 5 + Azucena: Que ha salido un círculo rojo.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha ocurrido? Yo veo algo diferente.

Nº 6 + Manuel: Hay un círculo azul.

Nº 1 + Investigadora: ¿Cuántos círculos hay en total?

Nº 7 + Diego: Tres.

Nº 1 + Investigadora: ¡Muy bien!

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha pasado?

Nº 2 + Martín: Que hay uno rojo en un lado y un azul en el otro lado y cinco en fila.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y en la ficha que hicimos el otro día quienes iban en fila?

Nº 7 + Diego: Las hormigas.

Nº 1 + Investigadora: Muy bien.

Nº 1 + Investigadora: ¿Ahora cuantas filas hay?

Nº 8 + Alejandro: Dos.

Nº 1 + Investigadora: ¿De qué color? Una es de color...

Nº 3 + todos: Roja.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y la otra?

Nº 3 + todos: Amarilla.

Nº 1 + Investigadora: ¿Hay cinco rojos y cinco amarillos, Ángel?

Nº 9 + Ángel: No lo sé.

Nº 1 + Investigadora: Pues vamos a contarlos.

Nº 3 + todos: 1, 2, 3, 4 y 5.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y cuántos rojos, Daniel?

Nº 10 + Daniel: 1, 2, 3, 4 y 5.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y azules cuántos hay Aitor?

Nº 11 + Aitor: Uno.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha pasado? ¿Ahora cuántas filas hay Martina?

Nº 12 + Martina: Tres.

Nº 1 + Investigadora: Y cada una de-

Nº 13 + Noelia: De un color.

Nº 1 + Investigadora: Vamos a ver qué ha pasado. Se han movido-

Nº 13 + Noelia: Todos.

Nº 1 + Investigadora: ¡A la! ¿Qué ha pasado?

Nº 13 + Noelia: Uno se ha ido al otro y el otro se ha ido al otro.

Nº 1 + Investigadora: ¡Mirar! ¿Antes estaban todos en la misma hoja o en las dos?

Nº 3 + todos: En la misma.

Nº 1 + Investigadora: Y ahora se han movido por las...

Nº 3 + todos: Dos hojas.

Nº 1 + Investigadora: Mirar la diferencia, antes estaban solo en una hoja y ahora, como Mario lo ha movido tan fuerte, se han movido por las dos.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha pasado/?

Nº 6 + Manuel: Que se han vuelto a la otra hoja.

Nº 2 + Martín: Es mágico ese libro.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha pasado?

Nº 2 + Martín: Que se han ido para el otro lado.

Nº 1 + Investigadora: ¡Anda, mirar qué bien! ¿Cómo se han puesto?

Nº 3 + todos: En fila.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y son todos del mismo color?

Nº 3 + todos: No::

Nº 13 + Noelia: Pues que uno es rojo, el otro amarillo y el otro es azul.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y esto a qué se parece?

Nº 2 + Martín: A un tren.

Nº 1 + Investigadora: Vale, ¿pero cuándo hacemos rojo, amarillo, azul y volvemos a empezar rojo, amarillo, azul?

Nº 2 + Martín: Serie.

Nº 1 + Investigadora: Parece una serie ¿verdad? Como las que hacéis vosotros.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha pasado?

Nº 2 + Martín: Que se ha puesto negro y solo hay amarillos.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué creéis que ha pasado?

Nº 2 + Martín: Han puesto solo los amarillos.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y qué ha podido pasar?

Nº 2 + Martín: Que se han puesto en fila y son todos amarillos.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y nosotros cuando vemos así negro?

Nº 6 + Manuel: Cuando apagáis las luces.

Nº 1 + Investigadora: ¡Muy bien! ¿Y aquí creéis que se ha apagado la luz?

Nº 3 + todos: Si::

Nº 1 + Investigadora: ¿Y qué colores se ven solo?

Nº 3 + todos: Los amarillos.

Nº 1 + Investigadora: Que son los que hemos-

Nº 3 + todos: Pulsado.

Nº 1 + Investigadora: Muy bien.

Nº 1 + Investigadora: ¡Tachán! ¿Qué ha pasado?

Nº 13 + Noelia: Que se han puesto los amarillos, los rojos y los azules en fila.

Nº 1 + Investigadora: Pero antes ya estaban en fila ¿no? Antes estaban las hojas negras y ahora blancas, ¿qué ha pasado?

Nº 13 + Noelia: Están encendidas.

Nº 1 + Investigadora: ¿Las?

Nº 3 + todos: Luces.

Nº 1 + Investigadora: ¡Muy bien! Ahora vemos todos los colores porque se han enchufado las luces.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué creéis que va a pasar?

Nº 14 + Eloy: Que se va a pagar.

Nº 1 + Investigadora: Vamos a ver si tiene razón Eloy.

Nº 1 + Investigadora: ¿Tenía razón Eloy?

Nº 3 + todos: Si::

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha pasado chicos?

Nº 14 + Eloy: Que parece como un arco iris.

Nº 1 + Investigadora: ¡Muy bien! Está la forma del-

Nº 3 + todos: Arco iris.



Nº 4 + Mario: Pero es que una parte es corto y otra es larga.

Nº 1 + Investigadora: Si, porque empieza esta parte de aquí más arriba. ¡Muy bien!

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha pasado?

Nº 15 + Pablo Sin: Que aun hay un poco de negro.

Nº 6 + Manuel: Parece un mar.

Nº 1 + Investigadora: ¿Creéis que ahora se habrá quitado?

Nº 3 + todos: Si::

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué te hace pensar que es un mar?

Nº 6 + Manuel: Porque esta todo lejos.

Nº 1 + Investigadora: ¿Se ha ido el negro ahora?

Nº 3 + todos: Si::

Nº 1 + Investigadora: Pero, ¿y qué ha pasado ahora al irse el negro?

Nº 13 + Noelia: Pues que casi todos los colores se han ido.

Nº 13 + Noelia: Se han quitado casi todos, uno azul no se ha quitado casi.

Nº 13 + Noelia: Pero también hay uno entero.

Nº 1 + Investigadora: Si, este.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué creéis que habrán bajado o no?

Nº 3 + todos: Si:: No::

Nº 3 + todos: Si han bajado::

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha sucedido?

Nº 6 + Manuel: Que se han puesto grandes.

Nº 3 + todos: Más grandes.

Nº 1 + Investigadora: Más grandes todavía.

Nº 1 + Investigadora: Al hacerse más grandes los círculos, ¿qué ha pasado?

Nº 13 + Noelia: Pues se han hecho un poquito más grandes, pero antes eran más chiquitines.

Nº 1 + Investigadora: Y con los círculos, ¿qué ha pasado Martina?

Nº 12 + Martina: Que se han mezclado.

Nº 1 + Investigadora: Y al mezclarse los círculos ¿qué ha ocurrido?

Nº 16 + Ana: Que casi se mezclaban. El amarillo con el rojo sale naranja, con el rojo al otro rojo sale morado y cuando el azul al amarillo sale verde.

Nº 1 + Investigadora: ¡Muy bien!

Nº 1 + Investigadora: Los círculos se han hecho más y se han mezclado entre ellos y han aparecido colores nuevos, como bien ha dicho Ana.

Nº 1 + Investigadora: ¡Aparecen colores nuevos!

Nº 4 + Mario: Yo un día mezcle el azul con el amarillo y salió verde.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha pasado Azucena?

Nº 5 + Azucena: El rojo se ve poquito.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha pasado Mario?

Nº 4 + Mario: Que se han hecho más grandes.

Nº 17 + Leo: Laura, ahí veo un poco de negro.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué habrá pasado?

Nº 16 + Ana: Porque el azul clarito se mezcla con el morado y sale negro.

Nº 1 + Investigadora: Se han hecho todavía más...

Nº 3 + todos: Grandes::

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha pasado?

Nº 7 + Diego: Que los amarillos son más grandes que los demás colores.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y eso? ¿Qué cosa?

Nº 2 + Martín: Porque hemos dado tres palmadas.

Nº 7 + Diego: Ahora se ha puesto todo amarillo.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha pasado Diego?

((Risas))

Nº 7 + Diego: Que se ha vuelto amarillo.

Nº 1 + Investigadora: Pero amarillo ya estaba, ¿no? Ah, pero tú dices amarillo el botón blanco donde ha pulsado Eloy ¿verdad?

Nº 7 + Diego: Si.

Nº 1 + Investigadora: Vale, muy bien. ¿Y qué ha pasado también?

Nº 3 + todos: Que se ha hecho más pequeño.

Nº 6 + Manuel: Laura, yo he visto algo negro antes cuando han apagado las luces.

Nº 1 + Investigadora: Si antes.

Nº 1 + Investigadora: Ahora me vais a decir cada uno lo que os ha gustado del cuento.

Nº 18 + Elisa: I

Nº 1 + Investigadora: Lo piensas y luego te pregunto. Haber Lucía

Nº 19 + Lucía: Cuando eran más grandes.

Nº 16 + Ana: Cuando los círculos amarillos están gigantes y ocupan toda la hoja.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo qué menos Lucía?

Nº 19 + Lucía: Cuando apagaban la luz.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y a ti Ana?

Nº 16 + Ana: La página que estaban los amarillos solos.

Nº 1 + Investigadora: Si os ha gustado todo también me lo podéis decir.

Nº 1 + Investigadora: ¿Silvia qué te ha gustado?

Nº 20 + Silvia: Cuando estaban todos en fila.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 20 + Silvia: Que apagaran la luz.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y a ti Noelia?

Nº 13 + Noelia: Los más grandes.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 13 + Noelia: Los pequeños.

Nº 1 + Investigadora: ¿Brayan qué te ha gustado?

Nº 21 + Brayan: El amarillo.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 21 + Brayan: Que han apagado la luz.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y a ti Diego qué te ha gustado?

Nº 7 + Diego: Pues que apaguen las luces.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que no?

Nº 7 + Diego: Que había muchos amarillos y muchos rojos.

Nº 1 + Investigadora: ¿Aitor qué es lo que más te ha gustado?

Nº 11 + Aitor: El azul.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 11 + Aitor: El amarillo grande.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Mario qué es lo que más te ha gustado?

Nº 4 + Mario: Cuando se mezclaban.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que no te ha gustado?

Nº 4 + Mario: Cuando han apagado la luz.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Ángel qué es lo que más te ha gustado?

Nº 9 + Ángel: Que se han vuelto grandes.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 9 + Ángel: Que se han vuelto pequeños.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Leo lo que más te ha gustado?

Nº 17 + Leo: Que sean grandes.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 17 + Leo: Los círculos pequeños.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Martín?

Nº 2 + Martín: Cuando se hacían más grandes.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 2 + Martín: Cuando han apagado la luz.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y a ti Héctor lo que más?

Nº 22 + Héctor: Cuando apagan la luz.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 22 + Héctor: Los amarillos.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Alejandro qué es lo que más te ha gustado?

Nº 8 + Alejandro: Los bolitos grandes.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 8 + Alejandro: Los bolitos pequeños.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Pablo Tricas?

Nº 23 + Pablo Tricas: Pues han apagado la luz.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 23 + Pablo Tricas: Cuando se han puesto grandes.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Pablo Sin qué es lo que más te ha gustado?

Nº 15 + Pablo Sin: Todo.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y algo que no te haya gustado?

Nº 15 + Pablo Sin: No.

Nº 1 + Investigadora: ¿Azucena qué es lo que más te ha gustado?

Nº 5 + Azucena: Los círculos pequeños.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 5 + Azucena: Cuando se han mezclado los colores.

Nº 1 + Investigadora: ¿Manuel qué es lo que más te ha gustado?

Nº 6 + Manuel: Cuando se hacían más grandes.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 6 + Manuel: lo que han apagado las luces.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Daniel qué te ha gustado?

Nº 10 + Daniel: Que han apagado las luces.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 10 + Daniel: Los que se han vuelto grandes.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Martina qué es lo que más te ha gustado?

Nº 12 + Martina: Cuando se mezclaban.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 12 + Martina: Cuando apagaban las luces.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Eloy qué te ha gustado?

Nº 14 + Eloy: Que se ha apagado la luz.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 14 + Eloy: Que iban en fila.

Nº 1 + Investigadora: ¿Elisa ya te lo has pensado?

Nº 18 + Elisa: Si.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué es lo que más te ha gustado?

Nº 18 + Elisa: Los botones amarillos.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 18 + Elisa: Cuando se hacían más grandes.

Nº 1 + Investigadora: ¿Este cuento os ha recordado a otro cuento que vosotros hayáis leído antes?

Nº 10 + Daniel: Si::

Nº 1 + Investigadora: ¿A cuál Daniel?

Nº 10 + Daniel: Al de I

Nº 1 + Investigadora: Por ejemplo, cuando hemos visto la imagen de los círculos en orden (rojo, amarillo, azul) nos ha recordado a las series. ¿Os recuerda a algo más?

Nº 1 + Investigadora: Pablo Sin.

Nº 15 + Pablo Sin: Que han ido en fila.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y eso a que te recuerda?

Nº 15 + Pablo Sin: Que hacemos fila con Pili (la maestra).

Nº 1 + Investigadora: Para entrar del recreo, por ejemplo. ¡Muy bien!

Nº 1 + Investigadora: Silvia.

Nº 20 + Silvia: Me recuerda al cuento del topo.

Nº 1 + Investigadora: Vale, muy bien.

Nº 1 + Investigadora: ¿Os ha gustado este cuento?

Nº 3 + todos: Si::

((Aplausos))

#### *Anexo 4: Transcripción*

Carle, E. (2005). *La pequeña oruga glotona*. Italia: Kókinos.



Nº 1 + Investigadora: ¿Dónde está el huevo?

Nº 2 + Brayan: Allí.

Nº 1 + Investigadora: ¿Aquí?

Nº 3 + Ana: Eso es la luna.

Nº 1 + Investigadora: Aquí está el huevo.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y de quién será?

Nº 3 + Ana: De la oruga.

Nº 4 + Diego: De la oruga.

Nº 5 + Héctor: La oruga no ha nacido aún.

Nº 1 + Investigadora: ¿Aquí aparece ya la oruga?

Nº 4 + Diego: No, aún no aparece.

Nº 1 + Investigadora: Y este huevo, ¿cómo es?

Nº 6 + todos: Pequeñito.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué salió del huevo?

Nº 7 + Noelia: Una oruga.

Nº 1 + Investigadora: Manuel.

Nº 8 + Manuel: Una oruga.

Nº 7 + Noelia: Es muy pequeña.

Nº 9 + Azucena: Quiere comer mucho.

Nº 1 + Investigadora: Ahora lo descubriremos.

Nº 7 + Noelia: Quiere comer hasta a mí.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué tiene esta oruga por arriba?

Nº 7 + Noelia: Antenas.

Nº 4 + Diego: Antenas.

Nº 1 + Investigadora: En la cabeza tiene antenas ¿y por el cuerpo?

Nº 10 + Martín: Pinchos.

Nº 1 + Investigadora: No, son pelos muy finitos.

Nº 3 + Ana: Son pinchitos.

Nº 1 + Investigadora: Son pelos.

Nº 11 + Pablo Sin: Como los dálmatas.

Nº 7 + Noelia: Los pelitos son muy pequeños también.

Nº 1 + Investigadora: Si, escasamente se ven.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué está buscando?

Nº 8 + Manuel: Comida.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y qué tipo de comida es esta?

Nº 8 + Manuel: Una manzana, una pera, una manzana morada, una fresa y una mandarina.

Nº 1 + Investigadora: La manzana morada que tú has dicho se llama ciruelo y lo último es una naranja.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y esto qué son?

Nº 7 + Noelia: Frutas.

Nº 1 + Investigadora: ¡Muy bien!

Nº 1 + Investigadora: ¿Creéis que a las orugas les gustan las frutas?

Nº 6 + todos: Si::

Nº 1 + Investigadora: ¿Habéis visto alguna vez una oruga?

Nº 6 + todos: Si:: No::

Nº 1 + Investigadora: ¿Por dónde atravesó la manzana?

Nº 11 + Pablo Sin: Por un agujerito.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y dónde está?

Nº 7 + Noelia: Allí.

Nº 11 + Pablo Sin: Allí en medio.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y esto quién lo ha hecho?

Nº 7 + Noelia: La oruga.

Nº 3 + Ana: Se ha comido todo.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y para qué ha hecho ese agujerito?

Nº 7 + Noelia: Para comer.

Nº 1 + Investigadora: ¿El qué?

Nº 7 + Noelia: La manzana.

Nº 12 + Leo: No va a dejar nada a los animales.

Nº 5 + Héctor: Jo esta oruga.

Nº 3 + Ana: Se va a poner gordísima.

Nº 1 + Investigadora: No nos va a dejar nada fruta para nosotros.

Nº 3 + Ana: No, que son para ella.

Nº 1 + Investigadora: ¿Es para ella toda esta fruta?

Nº 4 + Diego: Si

Nº 3 + Ana: ¡Pero si es de mentira/!

Nº 4 + Diego: Es de mentira

Nº 1 + Investigadora: Ah vale vale.

Nº 3 + Ana: Si no te lo comerás con papel.

Nº 4 + Diego: Es un cuento.

Nº 7 + Noelia: Las fresas tampoco te las puedes comer porque están de papel.

Nº 1 + Investigadora: Claro, muy bien.

Nº 9 + Azucena: Porque están en un libro.

Nº 1 + Investigadora: Muy bien.

Nº 1 + Investigadora: ¿Puede ser que una oruga coma tanto y aun tenga más hambre?

Nº 7 + Noelia: No::

Nº 3 + Ana: Yo si he visto alguna.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y todo esto quién lo comió? (la sandia, la tarta, el helado, la piruleta...)

Nº 9 + Azucena: La oruga.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y cuándo? ¿Qué día?

Nº 13 + Mario: El sábado.

Nº 1 + Investigadora: Al día siguiente ya era..... ¿Quién lo sabe?

Nº 11 + Pablo Sin: Primavera.

Nº 7 + Noelia: Primavera.

Nº 8 + Manuel: Primavera.

Nº 1 + Investigadora: No.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué día viene después del sábado?

Nº 4 + Diego: El domingo.

Nº 1 + Investigadora: ¡Muy bien!

Nº 1 + Investigadora: ¿Cómo sabemos que la oruga masticó esta hoja verde?

Nº 9 + Azucena: Porque hay una rayita.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y qué más hay? ¿Veis algo más?

Nº 14 + Elisa: Porque hay una rayita.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y qué más Lucía?

Nº 15 + Lucía: Unos puntitos.

Nº 1 + Investigadora: ¡Muy bien! ¿Y dónde estaban estos puntitos también, Héctor?

Nº 5 + Héctor: En las frutas y en los dulces.

Nº 1 + Investigadora: Por eso sabemos que ha pasado por ahí porque están los agujeritos, ¿verdad?

Nº 6 + todos: Sí.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué ha pasado aquí que está la oruga tan gorda, Brayan?

Nº 2 + Brayan: Que ha comido demasiado.

Nº 7 + Noelia: Pues que ha comido demasiado y se ha hecho más grande y está gorda y ahora tiene un capullo allí.

Nº 1 + Investigadora: Vale, muy bien.

Nº 8 + Manuel: Yo he visto algo raro ahí.

Nº 1 + Investigadora: ¿El qué has visto?

Nº 8 + Manuel: ¡Un boca grandísima!

Nº 7 + Noelia: La oruga tiene pies.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y antes los tenía ya?

Nº 6 + todos: No.

Nº 1 + Investigadora: ¿No tenía pies antes?

Nº 4 + Diego: ¡Sí!

Nº 1 + Investigadora: Si, vamos a mirar si tenía pies antes. ¿Tiene aquí pies?

Nº 7 + Noelia: Si.

Nº 1 + Investigadora: Lo que era tan pequeñita que los pies también los tenía-

Nº 4 + Diego: Pequeñitos.

Nº 1 + Investigadora: Pero ahora que ha crecido tanto los tiene tan grandes-

Nº 4 + Diego: Si que se le ven.

Nº 1 + Investigadora: ¿Cuántos pies tiene esta oruga?

Nº 7 + Noelia: Cuatro.

Nº 6 + todos: 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Nº 1 + Investigadora: Seis pies.

Nº 1 + Investigadora: ¿Habéis visto alguna vez algún capullo?

Nº 4 + Diego: Yo Si::

Nº 7 + Noelia: Yo si en un libro de la granja. Mi madre me dijo que se llamaba como una cosa pero ya no me lo sé.

Nº 4 + Diego: Yo vi cuatro hormigas que se iban a su casa.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y dónde está la casita de las hormigas?

Nº 7 + Noelia: Se hacen un agujerito y ya está.

Nº 4 + Diego: Se hacen un agujero y ahí viven.

Nº 3 + Ana: Salió una mariposa.

Nº 7 + Noelia: Una mariposa de colorines.

Nº 12 + Leo: Tiene muchos colorines. A mí me gustan las maripositas.

Nº 1 + Investigadora: ¿Aquí qué tiene? ¿Esto tan largo qué son?

Nº 6 + todos: Antenas.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y esto?

Nº 6 + todos: Alas.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y las alas para qué sirven?

Nº 6 + todos: Para volar.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y esto de aquí?

Nº 1 + Investigadora: Las...

Nº 7 + Noelia: Patas.

Nº 3 + Ana: Patitas.

Nº 1 + Investigadora: ¿Habéis visto alguna vez como nace una mariposa?

Nº 6 + todos: Si.

Nº 15 + Lucía: En mi casa he visto una mariposa.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y has visto alguna vez nacer a alguna?

Nº 15 + Lucía: Si y era muy grande.

Nº 7 + Noelia: ¿A qué las mariposas no pueden andar con las antenas?

Nº 1 + Investigadora: No.

Nº 4 + Diego: Yo vi una mariposa que nacía.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y dónde lo viste? ¿Te acuerdas?

Nº 4 + Diego: En mi parque.

Nº 16 + Daniel: Yo he visto una oruga en la caja de juguetes.

Nº 3 + Ana: ¿Era de verdad?

Nº 16 + Daniel: Si.

Nº 1 + Investigadora: Ahora me vais a contar lo que más y lo que menos os ha gustado.

Nº 1 + Investigadora: Diego dime lo que más te ha gustado.

Nº 4 + Diego: Pues que ha nacido la mariposa.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué es lo que menos te ha gustado?

Nº 4 + Diego: I

Nº 1 + Investigadora: Si os ha gustado todo me lo decís.

Nº 4 + Diego: Todo.

Nº 1 + Investigadora: ¿Todo te ha gustado?

Nº 4 + Diego: Si.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué es lo que más te ha gustado Mario?

Nº 13 + Mario: Todo.

Nº 1 + Investigadora: ¿No hay nada que no te haya gustado?

Nº 13 + Mario: No.

Nº 1 + Investigadora: ¿Qué te ha gustado Aitor?



Nº 17 + Aitor: Todo.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y algo en especial que no te haya gustado o que te haya gustado más?

Nº 17 + Aitor: Nacer la mariposa.

Nº 1 + Investigadora: ¿Alejandro qué es lo que más te ha gustado?

Nº 18 + Alejandro: La mariposa.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 18 + Alejandro: I

Nº 1 + Investigadora: Héctor

Nº 5 + Héctor: Me ha gustado todo.

Nº 1 + Investigadora: Azucena.

Nº 9 + Azucena: La mariposa.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 9 + Azucena: Que se comía todo.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Ana qué es lo que más te ha gustado?

Nº 3 + Ana: Que se pusiera gorda.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 3 + Ana: Cuando era pequeñita.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y a ti Adrián que te ha gustado? ¿Te ha gustado la mariposa?

Nº 19 + Adrián: Si.

Nº 1 + Investigadora: ¿Pablo Sin qué es lo que más te ha gustado?

Nº 11 + Pablo Sin: Todo.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y a ti Leo?

Nº 12 + Leo: Todo.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Ángel?

Nº 20 + Ángel: Todo.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y no hay algo que os haya gustado más?

I

Nº 1 + Investigadora: ¿Brayan qué es lo que más te ha gustado del cuento?

Nº 2 + Brayan: Ver que era una mariposa.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y a ti Manuel?

Nº 8 + Manuel: Pues que tenía hambre.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 8 + Manuel: Que se convirtió en mariposa.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Martín qué es lo que más te ha gustado?

Nº 10 + Martín: Pues cuando se come todo.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 10 + Martín: Cuando era pequeña.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Vallier qué es lo que más te ha gustado?

Nº 20 + Vallier: Cuando se ponía gorda.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 20 + Vallier: Que se convirtió en mariposa.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Silvia qué es lo que más te ha gustado?

Nº 21 + Silvia: Que se ha convertido en mariposa.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 21 + Silvia: Que se ha comido todo.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Daniel qué es lo que más te ha gustado?

Nº 16 + Daniel: Cuando era mariposa.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 16 + Daniel: Pues cuando se comió todo la oruga.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y a ti Yanira qué es lo que más te ha gustado?

Nº 22 + Yanira: Que se comía toda la comida.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 22 + Yanira: Que se convertía en mariposa.

Nº 1 + Investigadora: ¿Eloy qué es lo que más te ha gustado?

Nº 23 + Eloy: Todo.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y a ti Noelia?

Nº 7 + Noelia: La mariposa.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 7 + Noelia: El capullo.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y a ti Martina qué es lo que más te ha gustado?

Nº 24 + Martina: La mariposa.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y lo que menos?

Nº 24 + Martina: Cuando se comía todo.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y este cuento os ha recordado a algo?

Nº 7 + Noelia: Si.

Nº 1 + Investigadora: ¿A qué?

Nº 8 + Manuel: A fin, este cuento se ha acabado

Nº 1 + Investigadora: Vale.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Brayan?

Nº 2 + Brayan: Este cuento llegó a su fin.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y a ti Noelia?

Nº 1 + Investigadora: Pero os digo si os recuerda a algo como, por ejemplo, si algún día visteis una oruga u os recuerda a otro cuento.

Nº 7 + Noelia: Pues al cuento que trajo Aitor.

Nº 1 + Investigadora: ¿Y cuál era?

Nº 7 + Noelia: El del ciempiés.

Nº 1 + Investigadora: Vale, muy bien.

Nº 1 + Investigadora: ¿A ti Silvia?

Nº 21 + Silvia: A los insectos que vi en el campo. Vi una araña.

Nº 1 + Investigadora: Muy bien.

Nº 1 + Investigadora: ¿Os ha gustado este cuento?

Nº 6 + todos: Si::